

Hodet over vannet

Om innadvendte elever på ungdomskolen

Susanne Omvang Knarbo



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskaplige fakultet
Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2010

Sammendrag

Bakgrunn for undersøkelsen

Jenter med innadvendt problematikk har både fellestrekk og forskjeller, det de har felles er en tendens til å vende tanker og følelser innover mot seg selv og lide i stillhet, i møte med ulike typer påkjenninger. Det kan være vanskelig å få og opprettholde en gjensidig åpen kontakt med dem generelt, samt å oppdage at de lider når de gjør det – hvis man ikke har kunnskap om hvordan psykososial innadvendt atferd kan arte seg.

For noen år tilbake var det mer vanlig å være stille, reseptiv, lydhør og pliktoppfyllende ovenfor enhver autoritet. Det var vanlig at man gjorde som man ble bedt om, uten protester eller argumenter. I skolen underviste læreren og elevene tok i mot det som ble formidlet. Det var vanlig at man måtte pugge stoffet og de som klarte dette ble sett på som flinke. Læreren hadde en aktiv rolle, mens elevene ble de passive mottakerne. Prosjektmetoden som har kommet i senere tid har forandret dette, den krever at man forstår stoffet og kan formidle det videre. De stille og sjenerte elevene taper ofte i skolen fordi de gjør det dårligere i muntlige, praktiske og estetiske fag (Stangeland 2007). Å være innadvendt i dag kan være vanskeligere enn noen gang fordi de innadvendte elevene ikke ønsker å være passive i timen, men mange elever har lav selvoppfatning, dårlig tro på evner og opplever en form for indre stress.

Formål og problemstilling

På bakgrunn av denne nye metoden har problematikken rundt de stille elevene blitt et aktuelt tema. Det tvinger de stille elevene ut i rampelyset, noe som fører til at lærere ikke bare kan overse dem og la de være i fred. Det er stilt nye krav til elevrollen, man må være med på fremføringer av egenvalgte temaer og prosjekter, delta aktiv i rollespill, deklamere egne og andres tekster og respondere under prosess-skriving. Dette igjen krever at eleven er selvhverdende og trygg i sin rolle, og at man kan samarbeide med andre. Dette er både en stor utfordring for lærer og elev.

Hensikten med denne oppgaven er å få fokus på de innadvendte elevene og hvordan skolen ivaretar disse. Jeg ønsker derfor å se på lærernes erfaring og opplevelser i forhold til tiltak for disse elevene. På bakgrunn av teori og tema for oppgaven, er min problemstilling:

”Hvordan opplever lærere innadvendte elever og tiltakene for disse elevene i skolen?”.

Metode

I min studie har jeg valgt å bruke et semi-strukturert intervju. Et intervju er en samtale hvor kunnskap produserer gjennom interaksjon mellom intervjuer og intervjuperson. Gjennom dette kan man utveksle synspunkter og ha en samtale om et tema som interesserer begge parter (Kvale 1997). Når man intervjuer kommer man nærmere inn på informantene via en direkte dialog, man vil kunne få mer beskrivende og utdypende svar og har mulighet for å stille oppfølgende spørsmål. Fog (1994) hevder at formålet med et forskningsintervju er å fange subjektets perspektiv, og at samtalen er spesielt god til dette. Ved å bruke et semi-strukturert intervju er samtalen på forhånd rettet mot bestemte temaer som forskeren har valgt ut (Dalen 2004). Samtalen er både strukturert rundt spørsmålene for temaet, samtidig som det delvis er åpent for nye innspill. Jeg har ut i fra dette laget en intervjuguide som tar for seg de sentrale temaene jeg er interessert i.

Resultater

Mine informanter var stort sett enige i beskrivelsen av innadvendt atferd, lærerne opplevde elevene som stille, sosialt isolerte, utrygge og engstelige i sin måte å være på. Å ha innadvendte elever i klassen kan være både krevende og utfordrende. Lærerne så på kommunikasjon som det som er mest utfordrende i forhold til disse elevene, å få i gang en dialog. Å lytte, forstå og bekrefte det elevene opplever vil bygge opp under en god relasjon, som er viktig for å kunne hjelpe. Ut i fra utsagnene til informantene mine virker det som de har reflektert en del rundt sin egen rolle som lærer, og hva som kan være til det beste for elever med innadvendt atferd.

Samarbeid med foreldre og andre instanser kan oppleves som vanskelig og utfordrende i følge mine informanter. Noen av foreldrene til de innadvendte elevene har selv problemer og de dukker ikke opp på møter. Noen foreldre er passive og vanskelig å kommunisere med, akkurat som elevene. Et godt samarbeid i forhold til foreldrene kan gi utslag ved at eleven trives bedre på skolen.

Forord

Innadvendte elever får ofte mindre oppmerksomhet i skolen enn utagerende elever, fordi den utagerende atferden direkte forstyrrer læreren i undervisningen. Med tanke på dette har lærerne kanskje mer kunnskap og kompetanse om utagerende elever og atferd. Det finnes heller ikke så veldig mye litteratur om innadvendte elever og hvordan lærerne opplever disse og om de opplever et kompetansebehov. På grunn av dette ble det viktig for meg å forme masteroppgaven min rundt nettopp temaet innadvendt atferd, de stille elevene trenger alltid flere som hjelper dem til å bli hørt.

Jeg retter en spesiell takk til lærerne som tok seg tid og stilte opp til mine intervjuer og gjorde denne oppgaven mulig. Jeg vil også takke de forskjellige barna som jeg har truffet i mitt arbeid i barnehage og Sfo som har latt meg sette teori opp mot praksis.

Til slutt vil jeg takke min veileder Liv Heidi Mjelve for hennes faglige innsikt. Hun har gitt meg konstruktive og positive tilbakemeldninger gjennom hele prosessen. Veiledningen har gitt meg videre styrke og tro på meg selv og på mitt arbeid, og har fått oppgaven til å utvikle seg.

Oslo, mai 2010

Susanne Omvang Knarbo

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	7
1.1	BAKGRUNN OG FORMÅL	8
1.2	OPPGAVENS DISPOSISJON OG AVGRENSNING.....	9
2	INNADVENDT ATFERD	11
2.1	DEFINISJON, OMFANG OG FORSKNING	11
2.1.1	Begrepsbruk og definisjon.....	11
2.1.2	Omfanget av innadvendt atferd.....	12
2.1.3	Forskning omkring innadvendt atferd	13
2.2	MULIGE FORKLARINGER TIL INNADVENDT ATFERD	14
2.2.1	Tilknytningsteorier	15
2.2.2	Selvoppfatning	17
2.2.3	Selvoppfatning i forhold til innadvendt atferd.....	20
2.3	DIALEKTISK RELASJONSTEORI	21
2.3.1	Selvrefleksivitet	23
2.3.2	Anerkjennelse	24
2.4	SELVSKADING.....	25
2.5	SKOLEVEGRING	26
2.6	ANGST	28
2.7	SELEKTIV MUTISME.....	29
2.8	LÆRERS ROLLE	30
2.9	TILTAK.....	32
2.9.1	Lærer-elev-relasjon	32
2.9.2	Elevsamtalen	33
2.9.3	MOT og Psykisk helse i skolen.....	34
2.9.4	Gruppetiltak	36
2.9.5	Klassemiljø	37
2.9.6	Samarbeid mellom skole og hjem	38
2.9.7	Samarbeid med andre instanser.....	39
2.10	Tilpasset opplæring.....	40
3	VITENSKAPSTEORI, DESIGN OG METODE.....	43
3.1	UNDERSØKELSEN DESIGN.....	43

3.2	VITENSKAPSTEORETISKE VURDERINGER	44
3.2.1	Fenomenlogi og hermenutikk	44
3.2.2	Forforståelse.....	45
3.3	METODISK PERSPEKTIV	46
3.3.1	Utvalg	46
3.3.2	Utvalgskriterier	47
3.3.3	Intervjuguiden	47
3.3.4	Intervjusituasjonen	48
3.4	ANALYSEMETODE.....	49
3.4.1	Meningskategorisering	49
3.5	DRØFTNING AV UNDERSØKELSENS KVALITET	50
3.5.1	Validitet	50
3.5.2	Generaliserbarhet	52
3.5.3	Reliabilitet.....	52
3.5.4	Etiske vurderinger	53
4	RESULTATER OG FUNN.....	55
4.2	LÆRERS OPPLEVESER OG ERFARINGER MED INNADVENDT ATFERD ...	56
4.2.1	Utfordringer	58
4.2.2	Vennskap	60
4.3	SKOLENS RUTINER FOR Å OPPDAGE INNADVENDTE ELEVER.....	61
4.4	TILTAK FOR DE INNADVENDTE ELEVENE	63
4.4.1	Selvoppfatning og mestring	64
4.4.2	Klassemiljø	67
4.4.3	Samtale ved bruk av Facebook og MSN	68
4.4.4	MOT og Psykisk helse i skolen.....	71
4.4.5	Samarbeid med foresatte og andre instanser.....	71
5	AVSLUTTENDE REFLEKSJONER.....	74
6	LITTERATURLISTE.....	77
7	VEDLEGG	81
7.1	Intervjuguiden	81
7.2	Informasjonsskriv	82
7.3	Samtykkeerklæring.....	83

1 INNLEDNING

Jenter med innadvendt problematikk har både fellestrekk og forskjeller, det de har felles er en tendens til å vende tanker og følelser innover mot seg selv og lide i stillhet, i møte med ulike typer påkjenninger. Det kan være vanskelig å få og opprettholde en gjensidig åpen kontakt med dem generelt, samt å oppdage at de lider når de gjør det – hvis man ikke har kunnskap om hvordan psykososial innadvendt atferd kan arte seg.

Med begrepet atferdsvansker tenker vi ofte på utagerende, frekke og aggressive elever som har plaget medelever og lærere, men det viser seg at begrepet er mer omfattende. Det går et viktig skille mellom alvorlig atferdsproblemer som skulk, fysiske angrep og mobbing, på den andre siden er undervisningshemmende atferd som høyfrekvent og udramatiske atferdsproblemer (Sørli & Nordahl 1998). Det er de utagerende vanskene som oftest har vært omtalt i skolesammenheng, og siden oppmerksomheten i så stor grad har blitt viet disse elevene, har skolen hatt lite fokus på de mulige lidelser de med innadvendt atferd kan streve med. En annen tenkelig årsak til at ”de stille elevene” ofte har blitt oversett kan være at vi her i Norge må forhold oss til store klasser. Dermed er det fort at hovedfokus blir rettet mot den mest forstyrrende elevatferden (Ogden 1998).

Ellers er det mange lærere spesielt i ungdomskolen og den videregående skole som er av den oppfatning at de har ansvar for den faglige delen av undervisningen, og at de derfor ikke er utdannet for og har ansvar for noe annet enn det. Det kan virke som om mange lærere mener at omsorg og sosialisering faller utenfor deres kompetanseområde, til tross for at skolen er en helt sentral sosialiseringsarena. I Kunnskapsløftet 2006 står det ”skolen skal gi tilpasset opplæring slik at hver enkelt elev stimuleres til høyest mulig grad av måloppnåelse, jfr. Opplæringsloven § 1-2” (Kunnskapsløftet 2006 s.1). Ut i fra dette er lærere forpliktet til å utarbeide undervisningsopplegg som er individuelt tilpasset hver enkelt elev.

1.1 BAKGRUNN OG FORMÅL

I løpet av min studietid har jeg alltid vært spesielt interessert i de stille og lite synlige barna og ungdommene. De elevene som er stille trenger alltid flere som hjelper dem til å bli hørt. Etter hvert som jeg har lest pensumlitteratur har jeg funnet ut at jeg kjenner meg igjen i mye av det som blir skrevet om innagerende atferd hos jenter i skolen. Jeg opplevde selv at lærere ikke trodde jeg var interessert i faget og ikke hadde forståelse for hvorfor jeg ikke ville si noen ting i timen. Jeg har også blitt oppmerksom på at denne problematikken har blitt viet altfor liten oppmerksomhet i forhold til behovet og andre problemer. Det kan være flere grunner til dette, blant annet at det er vanskelig å oppdage problemet, nettopp fordi elevene er stille og tilbakeholdende. En annen tenkelige grunn er at lærerne rett og slett ikke har tid eller ressurser til å ta seg av det og siden det ikke forstyrrer undervisningen blir det lett at det kommer nederst på lista. Nyere forskning viser også til at innadvendt atferd har vært et lite prioritert satsingsområde i skolen. Det anslås at mellom fem og åtte prosent av alle skolebarn som er stille og forsiktige er så stille og forsiktig at det hindrer dem i læring og sosial omgang. Undersøkelser vedrørende elever med psykososial innadvendt problematikk viser at det er all grunn til å anta at slike problemer er langt mer utbredt enn det går fram av offentlig statistikk. Standal (1998) hevder at dette skyldes underrapportering. Flere undersøkelser viser til at omfanget av innadvendt atferd er omtrent like stort som utagerende atferd og har en tendens til å øke med stigende klassetrinn (Sørli & Nordahl 1998).

For noen år tilbake var det mer vanlig å være stille, reseptiv, lydhør og pliktoppfyllende ovenfor enhver autoritet. Det var vanlig at man gjorde som man ble bedt om, uten protester eller argumenter. I skolen underviste læreren og elevene tok i mot det som ble formidlet. Det var vanlig at man måtte pugge stoffet og de som klarte dette ble sett på som flinke. Læreren hadde en aktiv rolle, mens elevene ble de passive mottakerne. Prosjektmetoden som har kommet i senere tid har forandret dette, den krever at man forstår stoffet og kan formidle det videre. De stille og sjenerte elevene taper ofte i skolen fordi de gjør det dårligere i muntlige, praktiske og estetiske fag (Stangeland 2007). Å være innadvendt i dag kan være vanskeligere enn noen gang fordi de innadvendte elevene ikke ønsker å være passive i timen, men mange elever har lav selvoppfatning, dårlig tro på evner og opplever en form for indre stress.

På bakgrunn av denne nye metoden har problematikken rundt de stille elevene blitt et aktuelt tema. Det tvinger de stille elevene ut i rampelyset, noe som fører til at lærere ikke bare kan overse dem og la de være i fred. Det er stilt nye krav til elevrollen, man må være med på fremføringer av egenvalgte temaer og prosjekter, delta aktiv i rollespill, deklamere egne og andres tekster og respondere under prosess-skriving. Dette igjen krever at eleven er selvhverdende og trygg i sin rolle, og at man kan samarbeide med andre. Dette er en stor utfordring for både lærer og elev.

Hensikten med denne oppgaven er å få fokus på de innadvendte elevene og hvordan skolen ivaretar disse. Jeg ønsker derfor å se på lærernes erfaring og opplevelser i forhold til tiltak for disse elevene. På bakgrunn av teori og tema for oppgaven, er min problemstilling:

”Hvordan opplever lærere innadvendte elever og tiltakene for disse elevene i skolen?”.

For å belyse dette har jeg gjennomført en kvalitativ undersøkelse hvor jeg har intervjuet fire lærere som jobber med elever som viser innadvendt atferd i skolen. Lærernes opplevelser og erfaring rundt temaet ligger til grunn for undersøkelsen.

1.2 OPPGAVENS DISPOSISJON OG AVGRENSNING

Jeg har i denne oppgaven valgt å se på innadvendt atferd og noen av forklaringene til dette. Det finnes ulike programmer med vekt på elever med emosjonelle vansker og læring av sosial kompetanse. Min oppgave vil ikke gå nærmere inn på disse, lærerne er heller ikke deltakende i noen av programmene. Det er klart at mobbing er et tema man vil komme inn på når man ser på elever med innadvendt atferd, men det vil ikke bli videre belyst i denne oppgave, grunnet at det er et stort eget tema i seg selv. Denne oppgaven handler om hvilke tiltak lærerne synes fungerer i skolen ovenfor denne gruppen elever.

Min oppgave er delt i to deler; først en teoretisk del og så en empirisk del. I kapittel 2 er den teoretiske delen og der vil jeg gjøre rede for begrepet innadvendt atferd, mulige forklaringer til innadvendt og hva jeg legger i begrepet. Videre vil jeg se litt selvskading, skolevegring, angst og selektiv mutisme. Jeg avslutter teoridelen med lærerens rolle og tiltak. Den empiriske delen er i kapittel 3, der vil jeg si noe om valg, vurdering og refleksjoner rundt forskningsmetoden. Jeg vil gjøre rede for vitenskapsteoretiske vurdering, valg av informanter

og analysemetode, samt en drøfting av undersøkelsens kvalitet med vekt på validitet, generaliserbarhet og reliabilitet. I kapitel 4 vil det bli presentert resultater og funn fra undersøkelsen i lys av problemstillingen og en drøftning av undersøkelsens resultater og funn. I kapitel 5 avslutter jeg oppgaven med noen avsluttende refleksjoner.

2 INNADVENDT ATFERD

Jeg vil nå ta for meg begrepet innadvendt atferd ved å se på ulike betegnelser og definisjoner, jeg vil si noe om hva forskningen sier angående omfanget av atferden og forskning generelt om innadvendt atferd.

2.1 DEFINISJON, OMFANG OG FORSKNING

2.1.1 Begrepsbruk og definisjon

Det er forskjellige begreper som brukes på innadvendt atferd; sosial tilbaketrekking, de stille elevene, introvert atferd, sjenerte, engstelige og passive er noen av disse betegnelse. Disse elevene kan også være preget av angst, depresjon og psykosomatiske plager. Disse plagene gjør at de blant annet trekker seg inn i seg selv, og framstår som engstelige, hemmete og sosialt isolerte (Iversen, Lønberg og Oskal 2006). Atferden til disse elevene kan preges av en tristhet, og de viser sjelden glede eller spontanitet, de kan ha overdrevne bekymringer til nye situasjoner og en overdreven selvopptatthet. Med tanke på psykiatriske vansker kan innagering og tilbaketrekking være symptomer ved angst, depresjon, gjennomgående utviklingsforstyrrelser, skolevegring og selektiv mutisme. Zimbardo og andre forskere hevder at skam kan forbindes med denne atferden i stor grad (ibid). Lund definerer innadvendt atferd på denne måten:

”Den kjennetegnes av nervøs og hemmet atferd. Det kan dreie seg om personlighetsvansker, nevrotiske trekk og angst. Disse barna kan ha store bekymringer for nye situasjoner og viser unngåelsesatferd. De kan ofte virke triste, passive og være preget av overkontroll.”(Lund 2004a:20)

Å være sjenert er et begrep som blir brukt i forhold til innadvendt atferd, det omtales ofte i sammenheng med sosial angst eller fobi. Chazan, Laing & Phillips (1998) kjennetegner sjenerthet eller shyness som:

[...]Characterized by anxiety in social settings, awkwardness in relations with others and a tendency to withdraw in the face of unfamiliar situations (Iversen, Lønberg & Oskal 2006:24).

Innadvendt atferd kan ha mange definisjoner, betegnelser og termer, det kan være problematisk å avgjøre når innadvendt atferd skal ses på som et problem. I skolen kan det for eksempel være læreren sin mening at elever som er lite snakkesalige og ikke muntlig aktive i timene er innadvendte, uten at eleven opplever det selv. I denne oppgaven har jeg valgt å se på innadvendt atferd i forhold til Ogden (2002) sin definisjon, der problematferd:

- bryter med hva som er forventet atferd
- hemmer læring og/eller utvikling hos eleven selv
- hindrer positiv samhandling med andre

I tillegg tar jeg utgangspunkt i kriteriene som Sørli og Nordahl (1998) mener bør være oppfylt før noe kan betegnes som problematferd. Kriteriene sier noe om at atferden må ses i forhold til hyppighet, alvorlighetsgrad, kompleksitet og kontekstavhengighet. Jeg vil i denne oppgaven bruke innadvendt atferd som et hovedbegrep, hvor elever som er stille og passive i timene, føler seg ofte ensomme på skolen, kan være engstelige og usikre, ha dårlig selvtillit og tro på egne evner går inn i begrepet.

2.1.2 Omfanget av innadvendt atferd

Flere undersøkelser viser at omfanget av innadvendt atferd og utadvendt atferd er omtrent like stort (Sørli & Nordahl 1998, Lund 2004a). Det har vært mye fokus på den utagerende atferden, og forståelse av og tiltak i forhold til denne. Dette kanskje fordi den utagerende atferden griper mer forstyrrende inn på undervisningen og kan være meget forstyrrende for andre elever (Sørli & Nordahl 1998). Undersøkelser gjort av blant annet Ogden (2002) viser til at innadvendt atferd har en tendens til å øke med klassetrinn, mens utagerende atferd allerede kan vise seg i førskolealder. Sørli & Nordahl (1998) har hatt et forskningsprosjekt kalt ”skole og samspillsvansker” og det viser at i gjennomsnitt 4% av elever på barnetrinnet og 7% på videregående skole opplevde sosial isolasjon på skolen. I følge lærerne i undersøkelsen var lav selvoppfatning det mest karakteristiske for elever ved alle klassetrinn. De mente videre at engstelse og forlegenhet, tretthet og passivitet var hyppigere forekommende på 7.trinn. I følge denne undersøkelsen kom ”de ensomme” ut som den tredje vanligste atferdsprofilen i undersøkelsen. Tross dette er det vanskelig å vurdere om dette kan ses på som mye eller lite av denne tilstanden i skolen. I følge undersøkelsen virker det som

sosial isolasjon ikke har vekket noen bekymring og oppmerksomhet fra skolen. Dette kan skyldes at denne type atferd ikke er til plage for noen andre i den grad den utagerende atferden er det (Sørli & Nordahl 1998). Psykisk helse som tema er noe som har kommet etter hvert i skolen, og det anslås at minst ett av tjue skolebarn sliter med langvarig sosial angst. Dette ved at de sjelden rekker opp hånda i timene, tar aldri ordet i sosiale sammenhenger, de har mye fravær og i noen tilfeller kan de slutte å gå på skolen, dette viser undersøkelser gjort av forskere ved NTNU i Nord-Trøndelag (Hånes 2008).

2.1.3 Forskning omkring innadvendt atferd

Det finnes en del mer forskning og artikler om utagerende atferd enn innadvendt atferd. Reynolds (1992b) mener at det har vært et økende fokus mot internaliserte vansker innenfor psykiatrien. Vansker som angst, depresjon, spiseforstyrrelser og andre vansker som personer vender innover seg selv. Det økende fokuset mot slik atferd kan forklares med en større forståelse for hvilke konsekvenser atferden kan gi hos unge mennesker. Mesteparten av forskningen på dette området er utenfor Norge og Skandinavia, og mye omhandler også andre typer problematferd, så den innadvendte atferden har ikke hovedfokuset. En undersøkelse går på læreres persepsjon av elevenes sosiale og emosjonelle vansker, det kommer fram at lærere rangerer fysisk aggressivitet, mangel på konsentrasjon og depressivt humør som det mest problematiske (Poulou & Norwich (2000). Samtidig som det ofte er den innadvendte atferden lærere opplever som mindre problematisk, fordi dette er atferd som ikke virker forstyrrende i klasserommet og de krever ikke like mye oppmerksomhet som andre elever med problematferd (Henricsson & Rydell 2004). Likevel kom det fram at lærere synes det er vanskeligere å avdekke forhold knytte til elever som viser internalisert atferd, fordi denne typen atferd tross alt er mindre synlig i klasserommet.

Lund (2004a) har gjort en undersøkelse i Norge der hun dybdeintervjuet fire elever som omtaler seg som innadvendte og fire lærere som har eller har hatt elever som viste innadvendt atferd. Hun stilte også spørsmål til åtte elever og lærere uten å ha direkte kontakt med dem. De viktigste funnene når det gjaldt lærerne var at de ville gi mer oppmerksomhet til disse elevene, samtidig som de følte seg usikre på hva som ble forventet av de og hva de skulle

gjøre overfor elevene. Elevene på sin side hadde et sterkt ønske og behov for å bli sett og hørt av læreren og medelever.

Som nevnt tidligere hadde Sørli & Nordahl (1998) et forskningsprosjekt som de kalte ”skole og samspillsvansker” som er et beskrivende og sammenlignende studie av atferd, kompetanse og læringsbetingelser i skolen. Studien var rettet både mot elever, lærere, foreldre og skoleledere. Det kom fram at innadvendt atferd forekom omtrent like mye som utagerende atferd og lav selvoppfatning ble ofte knyttet til elever som var engstelige og ensomme på skolen og viste sosial tilbaketrekking. Videre viste undersøkelsen at sosial isolasjon i følge elevene ikke var mer utbredt blant jenter enn blant gutter. Lærerne vurderte allikevel jentene som både oftere og mer sosialt isolert på skolen enn guttene, 7 av 10 i den elevgruppen som viste internalisert atferdsmønster var jenter (ibid).

2.2 MULIGE FORKLARINGER TIL INNADVENDT ATFERD

Jeg vil i dette avsnittet kort ta for meg mulige årsaker til innadvendt atferd. Det er ikke mitt hovedfokus i denne oppgaven men jeg velger allikevel å ta det med siden det kan føre til bedre forståelse for området og gi innsikt i hva som kan ligge til grunn for slik atferd.

Ogden (2002) mener teorier om atferdsproblemer kan deles inn i biologiske, psykologiske og sosiologiske teorier. Biologiske teorier sier seg selv at omhandler arv og medfødte trekk, som for eksempel temperament og manglende impulskontroll. Eysenck hevder at enkelte har tendens til å være lite sosiale, er passive og stille, mens andre tenderer til å være mer utadvendte, sosiale og aktive (Ogden 2002). De psykologiske teoriene sier noe om individuelle forskjeller og forklaringer på hvorfor noen er mer utsatt for å utvikle atferdsproblemer, og at noen elever er mer motstandsdyktige enn andre og om manglende tilknytning (Ogden 2002, Lund 2004a). De sosiologiske teoriene omhandler sosiale grupper og begrensninger og/eller muligheter i miljøet rundt eleven. Oppdragerstil blir vektlagt og kan ha mye å si for utvikling av innadvendt atferd (Lund 2004a).

2.2.1 Tilknytningsteorier

I Lund (2004a) sin bok ser man på Bowlby, Ainsworth og Stern sine teorier i forhold til mulige forklaringer på innadvendt atferd. Tilknytningsteoriene kan være nyttig hjelp til å forstå hvordan en utrygg eller en trygg tilknytning kan prege samspillet med andre mennesker senere i livet, og hvorfor noen kan være mer sårbare enn andre overfor nye relasjoner og situasjoner. Mary Ainsworth har videreutviklet John Bowlbys teori og har fokus på tilknytningsrelasjoner (ibid). Bowlby mener at fra fødselen danner barnet sterke emosjonelle bånd til andre mennesker. Barnet har et sett av atferdsmønstre som påvirker omgivelsene, slik at de får omsorg, om omsorgspersonene har en biologisk tendens til å ville gi omsorg. Barnet utvikler indre arbeidsmodeller av seg selv, sine omsorgspersoner og forholdet de har sammen (ibid). Tilknytning vil si både det å være knyttet til noen og til kvaliteten i tilknytningen, Bowlby skiller mellom tre hovedtyper av tilknytning. Den første er sikker tilknytning, og de fleste barn opplever denne formen for tilknytning, barnet opplever omsorg, beskyttelse, følelse av tilhørighet, kontakt med og en relasjon til den andre (Schibbye 2002). Moren blir et trygt sted hvor barnet kan både utforske nye ting og samtidig ha et stabilt sted å søke seg til når det blir engstelig. Den andre formen for tilknytning er usikker tilknytning, dette er noe som kan ses hos engstelige barn som er redd for separasjon og utfoldelse. Den tredje er usikker og svak tilknytning, den kan ses hos barn som kan utvikle en borderline-personlighet, ofte hos barn som er utsatt for omsorgssvikt (Lund 2004a).

Ainsworth er berømt for fremmed-situasjonen der hun har undersøkt kvaliteten på tilknytningen, barnet utsettes for korte, stressfylte situasjoner der mor forlater rommet og overlater barnet til en fremmed eller til seg selv. Når mor kommer tilbake ser man hvilken tilknytningsatferd barnet viser i, under og etter denne situasjonen (Lund 2004a).

Tilknytningskategoriene er delt inn i tre; A: utrygg, unngående, B: trygg, C: utrygg, ambivalent. I A viser barnet en unngående atferd mot mor eller en blandet reaksjon ved å vise unngåelse og interesse. I B vil barnet vise interesse og initiativ til interaksjon både ved å søke fysisk kontakt og på avstand. I C vil barnet søke kontakt med mor, men samtidig motsette seg i like stor grad eller virke veldig passiv.

Stern sin nyere tilknytningsteori understreker spedbarnets medfødte sosiale behov og betydningen av kvaliteten i relasjonen mellom barn og voksen (ibid). Videre tar han for seg fem selvopplevelser hos spedbarnet, det er en utviklingsmodell med utviklingslinjer som kan kalles en kontinuerlig konstruksjonsmodell. Daniel Stern mener at spedbarnet fra begynnelsen av har en evne til å oppleve en følelse av et oppvåkende selv, denne perioden kaller han det gryende selv, og barnet er i løpet av de to første månedene med på å danne dette selvet (ibid). Det kjennetegnes ved at spedbarnet er i stand til å oppfatte helhet og sammenheng med det barnet ser, hører og føler, dette kalles amodal persepsjon. Videre kjennetegnes det ved vitalitetsaffekter som handler om mobilitet, aktivitet og kvalitet på følelser, følelser vil hjelpe barnet til å orientere seg i omverden (ibid). Det første samspillet handler om kommunikasjon som knytter seg til barnets tilstandsregulering. For eksempel når spedbarnet gråter blir det møtt med trøst av sin omsorgsperson, og det blir et gjensidig samspill mellom de som gjør at barnet kjenner seg trygg og sett, noe som kan være med å prege samspillet med andre senere i livet. Hvis for eksempel et spedbarn ikke opplever å bli sett og kjenner seg utrygg i forhold til sin omsorgsperson kan dette påvirke samspill med andre, og den grunnleggende mistilliten barnet føler kan være med på å gi lav selvfølelse.

Neste periode for spedbarnet er kjerneselvet (2-6mnd.). Her får spedbarnet oppleve å være et eget selv, og de erfaringer og tilbakemeldinger som barnet gjør seg er med på å danne arbeidsmodeller for senere samspill (ibid). Det er fire opplevelser eller erfaringer som danner grunnlaget for dette selvet, den første er selvhending. Der spedbarnet erfarer at det er i stand til å påvirke og få ting til å skje, den andre er selvsammenheng, der barnet opplever fysisk helhet og sammenheng. Den tredje er selvaffektivitet og det går ut på at barnet erfarer at affektene er mønstre som tilhører selvet. Den siste opplevelsen er selvhistorie hvor spedbarnet opplever kontinuitet i tid, og det er noe som forutsetter at det har en evne til hukommelse. Stern benevner denne perioden for den nære sosiale verden, spedbarnet er veldig sosialt og erfaringene det gjør seg gjennom denne perioden er med på å få fram kjerneselvet (ibid).

Den neste perioden kalles det subjektive selvet (7-15mnd.), evnen til å kunne dele følelsestilstander med andre. Her begynner barnet å vise en interesse for andre og har nå en indre verden som kan formidles til andre, i denne perioden er affektiv inntoning et sentralt

begrep. Det handler om å kunne oppfatte, dele og uttrykke verbalt en annen persons følelsestilstand (ibid). Det betyr at barnet får bekreftelse fra de voksne når de opplever glede, tristhet, initiativ eller forventninger om noe, det handler om å møte barnet der det er og gi tilbakemeldinger. Undersøkelsen til Lund (2004a) viser at det er nettopp det elevene som ble intervjuet ønsket å oppleve, de har et behov for å bli sett, bli snakket til og møtt der de er.

Fjerde periode kalles ordenes verden (15-18mnd.), barnet opplever et nytt opplevelsesområde gjennom ordene. Perioden preges av sosialt samspill, der man gjennom ordene prøver å forklare, forstå og bli forstått. Lund (2004a) mener at det er nettopp dette som mange elever med innadvendt atferd synes er utfordrende. Via det verbale uttrykker man meninger, opplevelser, kunnskap og tanker, og det er gjennom ordene man risikerer mye og er sårbar.

Den siste og femte perioden (3-3 1/2år) benevnes som historiens verden, hvor barnet skaper mening og sammenheng gjennom å fortelle sine egne historier og snakke om seg selv med egne ord (ibid). I denne perioden er det også viktig hvordan voksne møter barnet, gjennom Stern sine selvutviklingsområder er det den måten voksne møter barnet på, som er sentralt. Det er gjennom dette at de voksne legger til rette for trygghet eller utrygghet. Hvis en elev har blitt lite imøtekommet av andre og har en grunnfølelse av å ikke være viktig, er det kanskje ikke så rart at han eller hun heller ikke tørr å dele sine historier med andre fordi sårbarheten er for stor (ibid).

2.2.2 Selvoppfatning

Selvoppfatning har mye å si for hvordan vi oppfører oss, og den kan ha avgjørende påvirkning på læring og vårt sosiale liv (Duesund 2001). Elever med innadvendt atferd har ofte lav selvoppfatning, det er usikkert om det er en del av karakteristikken eller om det er en følge av innadvendt atferd (Collins 1996, Sørli & Nordahl 1998, Lund 2004a).

William James definerte selvoppfatning som en persons suksess i forhold til sine aspirasjoner (Duesund 2001). I forskning blir selvoppfatning sett på med forskjellige tilnærminger, den generelle teoretiske tilnærmingen som er foranket i psykologien, og tar for seg individet som

et mer eller mindre tenkende, relatert til seg selv og omgivelsene rundt (Duesund 2001). Den andre tilnærmingen er effektstudier, der kroppen er et instrument som blir utsatt for en bestemt påvirkning som enten svekker eller styrker selvoppfatningen. Den tredje tilnærmingen er basert på fenomenologien og tar for seg både kropp og selvet som en helhet. Selvoppfatningen blir her definert som kroppserfaring og er avhengig av aspekter ved mennesket, det vil si at en person med negativ selvoppfatning også kan utvikle et negativt kroppsbilde (Duesund 2001). I Skaalvik og Skaalvik (1996) vil selvoppfatning si enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv. Den definisjonen rommer ulike betydninger og kan forstås som en fellesbetegnelse på ulike sider ved en person. Vi har selvoppfatning på forskjellige område, de kan være knyttet til dimensjoner som for eksempel fysisk, sosial, emosjonell, akademisk eller moralsk selvoppfatning. Man kan på en enkel måte si at alle personer har en selvoppfatning på de områder som personene har gjort seg erfaringer. Mange teoretikere vil avgrense selvoppfatningen til de bevisste oppfatninger man har av seg selv, man kan gjøre et skille mellom den reelle og den ideelle selvoppfatningen (Duesund 2001). Ens private oppfatning av seg selv er den reelle selvoppfatningen, mens den ideelle vil si hvordan en selv ønsker å være eller bli oppfattet av andre. Man kan også legge til et tredje perspektiv som omfatter hvordan man tror man blir betraktet av andre, det kan kalles persepsjon av andres vurdering. Hvordan en person opplever seg selv er subjektivt og trenger ikke nødvendigvis å stemme overens med hvordan andre vurderer en (Skaalvik og Skaalvik 1996).

Carl Rogers setter derfor et skille mellom ideelt og reelt selv, og mener at selvoppfatningen blir dannet ut i fra opplevelsen av disse. Det hevdes at selvoppfatningen blir bedre jo større kongruens det er mellom selvene (Duesund 2001). For å kunne opprettholde denne kongruensen har man en tendens til å søke seg til de erfaringer som bekrefter selvoppfatningen, og unngå de som ikke gjør det. For innadvendte elever som kan ha problemer med å fremføre foran klassen, vil da prøve å unngå oppmøte den dagen eller unngå å bli ferdig med oppgaven. Selvoppfatningen har både en generell og en spesifikk del. Når vi her snakket om en elevs selvoppfatning i skolesammenheng, er det viktig å tenke på om man mener den generelle følelsen av å være flink på skolen og ens forventninger om å gjøre det godt, eller om en mener mer spesifikk selvoppfatning innen et bestemt fag. Et eksempel på dette er hvis en elev er god i matematikk og har en god selvoppfatning der, mens i andre fag

er eleven mindre god og selvoppfatningen er ikke like høy. Dette vil da være mer et spesifikt selvoppfatningsperspektiv, mens den generelle selvoppfatningen vil omhandle om han er flink eller svak på skolen. Den spesifikke selvoppfatningen kan danne et grunnlag for den mer generelle oppfatningen man har av seg selv på tvers av de spesielle områdene (ibid).

En elev kan vurdere seg selv som flink generelt i skolen til tross for at eleven ikke gjør det bra i alle fag, dette fordi det ikke er av betydning for eleven å gjøre det godt i alle fag. Derfor må man se på konteksten eleven inngår i, for å vite hva som er personlig relevant for den enkelte elev. Det er ingen automatisk forbindelse mellom mestring og selvoppfatning, det er ikke slik at mestring av et skolefag er tilstrekkelig for å utvikle positiv selvoppfatning (Duesund 2001). Selvoppfatning har i følge Maslow en nær sammenheng med motivasjon (Skaalvik og Skaalvik 1996). Øverst i behovshierarkiet finner man behovet for positivt selvoppfatning og anerkjennelse, for å få oppfylt disse kreves det at elevene får oppgaver de mestrer og at de føler at det arbeidet de gjør blir anerkjent. Derfor er det viktig at elevene blir anerkjent for det de presterer uavhengig av hvor godt det er (ibid). Når alle behovene i hierarkiet er tilfredsstilt vil man søke å utvikle sine kunnskaper og ferdigheter, noe som blir vanskelig for elever som ikke har fått tilfredsstilt sine behov lengre nede. Det å ikke bli sett, anerkjent og ikke føle mestring vil føre til utrygghet og er ikke noe godt grunnlag for å forvente å gjøre sitt beste. Noen elever har en tendens til å prøve å unngå situasjoner og aktiviteter som man ikke føler seg kompetente til (ibid). Lærere ser ofte på dette som at eleven viser manglende arbeidsinnsats på skolen og men det har sammenheng med et behov for å beskytte sin egen selvfølelse ved å unngå å mislykkes. Elevene tar gjerne i bruk ulike læringsstrategier som manglende lekselesing, sosialt tilbaketrukket væremåte som aktive atferdstrategier (Sørli 1998). En elev med lav forventning om mestring vil derfor kunne føle seg mislykket og føle at ting er vanskeligere enn det er, dette igjen kan føre til liten motivasjon, stress og negative tanker. I følge sosial-kognitiv teori er mennesket med på å skape sine omgivelser, og vår forventning om mestring kan være med på å styre hvilken vei livet tar ved å påvirke hvilke situasjoner vi velger å engasjere oss i.

2.2.3 Selvoppfatning i forhold til innadvendt atferd

Som nevnt tidligere er selvoppfatning en faktor ved innadvendt atferd (Sørli 1998, Lund 2004a). Tidligere studier viser at det er liten sammenheng mellom elevers selvoppfatning og læreres vurdering av deres problematferd i klassen, til tross for at lav selvoppfatning ofte er noe som blir satt i sammenheng med problematferd i skolen. Hvis man sammenligner elever med utagerende og innagerende atferd viser studier at elever med innagerende atferd har lavere selvoppfatning (Sørli 1998). De elevene som her hadde dårligst selvoppfatning var de som både lærere og elevene selv oppfattet som ensomme, deprimerte, usikre og engstelige (Sørli 1998).

Lund (2004a) hevder at elever som er innadvendt kan føle seg eller definere seg utenfor fellesskapet, de vurderer seg selv på en negativ måte som kan påvirke relasjonene man har til andre. Noen av elevene sier at de blir oppfattet som kjedelige og sære av andre, dette er en form for tildeling av roller. Lund (2004a) er i tvil om dette er et budskap elevene har tillagt seg selv, eller om det er slik at andre direkte har gitt det budskapet til dem. Budskapet oppfattes allikevel som at de har fått rollen som kjedelig og sær fordi de er elever som er stille og deltar lite i klassen. Negativ selvoppfatning har ofte en sammenheng med opplevelse av nederlag, sosial avvisning eller ignorering og en passiv-defensiv orientering for å unngå nye nederlag. Videre kan det innebære fokus på egen utilstrekkelighet, høy prestasjonsangst, mistriivsel, ensomhet, psykososiale vansker, undertrykkelse i forhold til evnenivå og negativ innvirkning på tilegnelse av kompetanse (Sørli 1998). Negativt selvoppfatning blir på en måte en risikofaktor og/eller som en opprettholdende faktor for blant annet sosial mistilpassning, avvikende atferd, psykologiske plager og dårlige skoleprestasjoner (Sørli 1998). De tidligste erfaringene vi får i forhold til tilknytning kan være med på å påvirke senere samspill med andre. Hvis man har negative erfaringer fra begynnelsen av, med å føle seg avvist, oversett og ikke møtt på sine behov, kan man utvikle seg til å bli mer engstelige, forsiktige og avventende i andre relasjoner. Slike negative samspillserfaringer kan ha vært med på å utvikle noen indre negative arbeidsmodeller for videre samspill.

Sørli (1998) påpeker at det ikke ved første øyekast er grunnlag for å gi noen klar sammenheng mellom problematferd og selvoppfatning i undersøkelsen ”skole og samspillsvansker”. Det var en tydeligere tendens ved nærmere blikk inn i elevenes vurderinger av egen atferd og lav selvoppfatning. Man kunne da slå fast at det er høy forekomst av problematferd og dårlig tro på egne evner, ferdigheter og muligheter på det skolefaglige og atferdsmessige området. I tillegg var internaliserte former for problematferd nært koblet sammen med dårlig selvtillit på det sosiale og det relasjonelle området (Sørli 1998). Sørli (1998) hevder at en tenkelig årsak til at det er en høy forekomst av problematferd og dårlig selvoppfatning kan være et uttrykk for personlig usikkerhet og følelse av utilstrekkelighet. Det kan tolkes som en normal og forståelig reaksjon på at de erfaringer eleven gjør på skolen oppleves som en trussel mot selvbilder (Sørli 1998). Gjentatte negative tilbakemelding på faglig arbeid og opplevelsen av å ikke strekke til vil kunne påvirke elever sin selvoppfatning på det akademiske og det skolefaglige området. I følge Sørli (1998) kan det være et resultat av reelt mangelfulle evner, liten arbeidsinnsats og/eller at elever tolker dårlige karakterer og faglige tilbakemeldninger som en bekreftelse på allerede etablert følelse av utilstrekkelighet. Innadvendte elever har som nevnt tidligere gjerne en lav selvoppfatning, og man kan anta at noe av denne hemmende og tilbaketrukkne atferden kan skyldes lav tro på egne evner og seg selv. Derfor kan styrking av selvoppfatning være et viktig tiltak for elever med innadvendt atferd.

2.3 DIALEKTISK RELASJONSTEORI

I boken til Lund (2004a) har hun et fokus mot hvordan man møter elever med innadvendt atferd, det handler mye om holdning og bevissthet om egne tanker. Det er her viktig å tenke gjennom hva man tenker om seg selv og andre, og samtidig hva andre kan tenke om en selv og andre. Den dialektiske relasjonsteorien tar for seg dette, relasjoner og holdninger i møte med andre. Lund (2004a) oppfatter dialektikk som et generelt prinsipp som kan bidra til å belyse utvikling og samspill. Det kommer fram av undersøkelsen hennes at elevene sier de vil bli sett og snakket til, og vil ha hjelp til å få det bedre på skolen. Innadvendte elever har gjerne et mer sårbart selvbylde, og trenger kanskje voksne som er tydelige og trygge i sin væremåte mer enn andre elever. Denne teorien har to sentrale begreper; anerkjennelse og

selvrefleksivitet, som handler om hvordan man møter andre. Lund (2004a) sier i forhold til dialektisk teori:

”Med fokus på innagerende atferd og relasjoner opplever jeg at teorien gir meg en utvidet forståelse for muligheter og utfordringer i møte med denne gruppen elever”
(Lund 2004a:58)

Anerkjennelse og selvrefleksivitet skal jeg ta for meg senere i kapitlet, jeg vil nå først skrive litt om hva dialektisk relasjonsteori er og deretter se det i sammenheng med innadvendt atferd.

Dialektikken oppfatter mennesket som noe ikke-ferdig og uforutsigbart. Angsten som ligger i mennesket kan frigjøres, mennesket kan ikke forstås uavhengig av sin sammenheng, og dialektikken bygger på eksistensialistiske ideer. De filosofene som befinner seg innenfor dette feltet er blant annet Hegel, Heidegger, Kierkegaard og Piaget. Eksistensialismen er mer interessert i spørsmål knyttet til at vi er til, enn til hva vi er (Schibbye 2002). Det vil si at vi må være til før vi kan bli det spesielle selv vi skal bli, dermed tar den avstand fra at det er bestemt fra fødselen av at mennesket skal bli slik eller slik. Mennesket finner seg selv i samhandling med andre, elever som er innadvendt kan ofte ha en grunnleggende følelse av å ikke høre til både i og utenfor skolen. Det er noe i samspillet med andre eller tidligere erfaringer som forsterker denne følelsen fra starten av (Lund 2004a). Eksistensialismen mener at angsten er nødvendig for at mennesket skal kunne overskride nye grenser i seg selv, og den gir mulighet for endring, det kan være skremmende men også frigjørende og ufarlig. I forhold til innadvendte elever vil det være viktig å få de til å forholde seg til sin egen usikkerhet. Disse elevene møter kanskje denne usikkerheten i skolehverdagen, men vet ikke riktig hvordan de skal takle det og lagrer den inni seg som en vond og vanskelige følelse. For å takle dette og komme seg videre, vil disse elevene kunne trenge hjelp fra en voksen person (ibid).

2.3.1 Selvrefleksivitet

Selvrefleksivitet er et sentralt begrep innenfor den dialektiske relasjonsteorien, det handler om å betrakte seg selv og sine opplevelse, og kunne avgrense seg selv fra andre ved å skille mellom egne og andres opplevelser. I selvrefleksivitet ligger evnen til å se hvordan en selv oppfattes av andre, og samtidig se seg selv fra andres perspektiv, dette kan bidra til økt evne til å hevde seg selv (Schibbye 2002). Innadvendte elever kan ofte være så selvbevisste at de ikke ser andre, og kan dermed feiltolke andres signaler (Lundberg 2006). Den dialektiske modellen peker på at jo mer en kan skille sine egne opplevelser fra andre, jo mer reflektert kan man bli over seg selv og igjen blir mer reflektert over andre. Dette handler om å gjentatte ganger være i prosess med seg selv. I følge Lund (2004a) er viljen avgjørende for om man klarer å være selvrefleksiv i lærerrollen, dette kan gi mange utfordringer og vil gå opp og ned i perioder. Selvrefleksivitet vil utvikle seg også når man møter motstand i relasjoner til andre mennesker, for eksempel må man noen ganger tåle å møte andres følelser og budskap selv om man ikke liker det.

Schibbye (2002) snakker om to typer holdninger i forhold til å betrakte andre mennesker, som kan være betydningsfulle i møte med elever som er innadvendte. Det er subjekt-objekt-holdning der man ser på elever som objekter, og på en måte definerer på forhånd deres opplevelser og væremåte. Her blir fokuset rettet mer mot problemet med atferden enn opplevelsen eleven selv har, det er her snakk om reifisering som går ut på at vi har en tendens til å tingliggjøre andre (Schibbye 2002). Her lager man sine egne definisjoner av andre uten å tenke på sammenhengen, altså ser man verden som mer helhetlig enn som oppdelt. For eksempel vil en lærer omtale en elev som sosialt tilbaketrukket uten å tenke på at det kanskje er noe med relasjonen mellom de som gjør at eleven er slik. Mens i andre timer er eleven ikke slik, derfor er det viktig å kunne se hele sammenhengen. I en subjekt-subjekt-holdning ligger det andre forutsetninger til grunn, og man ser på elevenes opplevelser. For eksempel vil en lærer med en slik holdning lytte til hva eleven føler og mener istedenfor å komme med en konkluderende løsning. Ofte er det vanskelig å ikke se på andre som objekter, men meningen bak denne tankegangen er at man skal være klar over hva man gjør og sier i møte med elevene (Lund 2004a). For å kjenne seg selv som lærer er det en forutsetning at man tar imot informasjon og er i dialog med andre om hvordan man fungerer, det vil innebære at man vil kjenne til hvordan andre oppfatter deg i ulike situasjoner (Nordahl 2002). Ovenfor ufordrende

klasser er det viktig å kunne reflektere over hvordan man er som lærer, samtidig som man klarer å ha kunnskap og forståelse for elevenes handlinger. De positive erfaringene man har fått tidligere kan da være til hjelp i vanskelige situasjoner. I følge Nordahl (2002) vil lærere som kjenner seg selv som lærer og forstår sine egne handlinger, ha større muligheter for å møte utfordringer.

I forhold til innadvendte elever er det altså viktig å tenke på hvordan man er i møte med de. Det er to årsaker til at Lund (2004a) vektlegger selvrefleksiviteten i sin undersøkelse, den ene fordi relasjonen mellom lærer og elev er sentral. Det er viktig at læreren kan skille bevisst mellom hva som er hans eller hennes utfordringer, og hva som er eleven sine utfordringer. Man må være klar over sin rolle, innflytelse og makt i samspillet med eleven. Den andre er at lærere har mange muligheter til å hjelpe elevene til å bli tydelige for seg selv, gjennom den måten de selv møter dem på. Den anerkjennende kommunikasjonen er sentral, den omfatter fire elementer som man kan knytte opp mot elevenes behov for å bli sett og møtt av lærere (Lund 2004b). Disse elementene er å lytte, å forstå, akseptere og tolerere og bekrefte, dette kommer jeg inn på i neste avsnitt.

2.3.2 Anerkjennelse

I dialektisk relasjonsteori er anerkjennelse et sentral begrep. Det stammer fra Hegels filosofi, det betyr å se igjen, gjenkjenne eller erkjenne (Lund 2004a). Schibbye (2002) sier at anerkjennelse er noe du er, og ikke noe du har. I likhet med selvrefleksivitet handler det om hvordan man er i møte med andre eller hvordan man forholder seg til hverandre. Å ha kontakt med sin subjektivitet er en forutsetning, her kommer også subjekt-subjekt-holdningen inn i bildet. Anerkjennelse handler om å kunne forstå og bekrefte andre ved å sette seg inn i den andre sine opplevelser. Med tanke på innadvendte elever som ønsker og bli sett og forstått er de fire elementene i anerkjennelsesbegrepet til Schibbye en måte å nærme seg dette på (Lund 2004a). De fire elementene som nevnt tidligere er å lytte, å forstå, å akseptere og tolerere og bekrefte. Lund (2004a) sier videre at det også kan bli oppfattet som veldig krevende på mange måter, det kan være vanskelig å høre ting man ikke vil høre, for eksempel å få høre at en elev føler seg ensom på skolen. Gjennom å lytte bekrefter man hva som formidles av elevene, det å

lytte er ikke det samme som å høre (Schibbye 2002). Når man lytter, lytter man med alle sansene, prøver å være mottakelig og gi av sin oppmerksomhet (Lund 2004a). For å lytte og forstå den andre innebærer det også at man må orke å tåle å høre den andre sine opplevelser. Det er her viktig at man ikke drar inn sine egne vurderinger eller refleksjoner av eleven, men tar i mot det som sies og sjekker ut om det man hører er riktig, dette kan gjøres ved speiling. Etter det kan man prøve å forstå ved å gå bak ordene, og tenke over hva som ligger i det eller hva som ligger i affektene, på den måten gjenkjenner man det som blir sagt og kan dermed gi noe tilbake som viser at du forstår. Dette krever at man prøver å kjenne igjen følelsen som eleven har for å kunne bekrefte at man forstår hva eleven mener, dette igjen handler om selvrefleksivitet. Der man må klare å skille sine egne følelser og opplevelser fra andres (Lund 2004b). Det som her menes er at man skal på en måte ikke overøse eleven med sine egne historier om ensomhet og heller ikke blir for sympatisk slik at elevenes opplevelser glemmes.

Det kan være utfordrende å formidle de fire elementene i møte med elever som er innadvendte, og kanskje litt ubehagelig, men det er nødvendig for å kunne reflektere over hvordan vi på en best mulig måte kan møte disse elevene. Det er en prosess og det krever tid, en holdning som man kan ha som mål å klare, i møte med andre mennesker (Lund 2004b).

2.4 SELVSKADING

”Child and Adolescent Self Harm in Europe (CASE)”, er en europeisk undersøkelse som ble gjennomført i 10 europeiske land, der 4060 elever på grunnkurs i videregående skole i Hedmark og Oppland besvarte et spørreskjema anonymt. De fikk en svarprosent på 91,2 % og undersøkelsen viste at selvskading er vanlig i de fleste land i Europa. I Norge er det dokumentert økning særlig blant unge jenter, 0,7 % av de som svarte rapporterte å ha utført selvskading i løpet av livet. 75,6 % jenter og 24,4 % gutter av de som har utført selvskading. Undersøkelsen viser til at dette kan ha sammenheng med lav selvtillit, egenskading blant venner, misbruk av rusmidler og konflikter med foreldre (Fagtidsskriftet Spesialpedagogikk nr 06/2006:33 og Tidsskrift for Den norske lægeforening nr. 16/28 august 2003).

Videre i Fagtidsskriftet Spesialpedagogikk (nr. 06/2006) forteller Arne Riise at det kan virke som om lett eller moderat selvskading har blitt en måte for unge mennesker å kommunisere på. Selvskading kan være et tegn på at vedkommende ikke har det bra, det skaper skam og et dårlig selvbilde blir ofte enda dårligere. For ungdom kan dette skyldes dårlig trivsel på skolen, faglig og/eller sosiale vansker, prestasjonsangst og/eller stress knyttet til skolen. Riise påpeker videre at skolen kan ha et skjerpet blikk for ulike tegn på selvskading, for eksempel hvis eleven ikke vil ha kroppsøving eller går med lange ermer om sommeren. Her vil et godt samarbeid mellom skole og helsetjeneste være et viktig tiltak for unge med slike problemer (Fagtidsskriftet Spesialpedagogikk nr 06/2006:29).

2.5 SKOLEVEGRING

Risikofaktorer når det gjelder skolevegring kan være biologiske, sosialt, miljømessige og systemisk betinget. Når det er snakk om angstbasert skolevegring befinner eleven seg vanligvis hjemme i skoletiden. Hvis det blir stilt krav om oppmøte på skolen viser barnet en emosjonell aktivering, men har ikke utpreget antisosial eller utagerende atferd (Ingul 2006).

Det har vært vanskelig å finne ut av forekomsten av skolevegring fordi begrepet defineres på forskjellige måter i ulike studier. Ingul (2006) viser til King, Tonge, Heyne og Ollendick (2000) som konkluderer med at 1 % av befolkningen og 5 % av barn og ungdom som er henvist til psykiatrien, plages av skolevegring. Disse tallene er man kommet frem til ved gjennomgang av diverse undersøkelser om angstbasert skolevegring, det viser seg også at det er økt risiko for skolevegring i forbindelse med skolestart, overganger mellom trinn og ved skolebytte. Skolevegring kan forekomme i hele den skolepliktige alder, og desto eldre elevene er når skolevegringen oppstår, desto vanskeligere synes det å hjelpe dem (Ingul 2006:29).

Det er ikke påvist noen klare kjønnsforskjeller i forekomst av skolevegring, og når det oppstår, i følge Ingul (2006) er det jevnt fordelt over det evnemessige spekteret. Ingul viser til King med flere (2000) at lærevansker ikke synes å være en utløsende årsak, det kan derimot være en konsekvens. Han viser videre til studier av Stickney og Miltenberger (1998) som slår

fast at 66 % av alle barn og ungdommer med skolevegring oppgir somatiske plager eller symptomer som en grunn til ikke å gå på skolen. De vanligste plagene i disse forklaringene er hodepine, svetting, kvalme og oppkast, magevondt, ryggplager, brystmerter og kort pust (Ingul 2006:31). I forhold til familieforhold skriver han:

Alle disse studiene tyder på at barn og ungdommer med skolevegring ofte har familier som er preget av en inadekvat og utydelig kommunikasjon med til dels diffuse roller. Familiene preges av problemer som både kan påvirke skolevegring direkte (for eksempel foreldre som ikke klarer å sette grenser for sine barn), men også indirekte gjennom at fokus blir dreid bort fra skole og akademisk utvikling og mot det å holde familien sammen (Ingul 2005:32).

Videre viser artikkelen til Ingul (2006) studier som peker på at foreldrenes mentale helse er en faktor som spiller en viktig rolle i forbindelse med de unges skolevegring.

Ingul (2006) viser til en rapport fra Befring (1994) om at forekomst av ulovlig fravær varierer fra skole til skole, og omfanget av ulovlig fravær er et kriterium for vurdering av skolens struktur og kvalitative tilrettelegging. Han peker på følgende for å forebygge og redusere skolefraværet:

Et godt system for registrering og oppfølging av fravær, en tydelig holdning i forhold til fravær fra skolens side, tidlig involvering av foreldre og eventuelt PPT/BUP, samt vilje til tilpasning, tilrettelegging og intervensjon (Ingul 2006:32).

I følge Ingul (2006) er det enighet om at hjemmeundervisning er lite egnet selv om dette ofte er foreldrenes og elevens ønske. Lavest og kortest mulig skolefravær viser seg å være viktig for utfallet av intervensjoner. Det kan virke som at skolevegring er vanskeligere å behandle hos de som sliter med en eller annen form for lærevanske i tillegg.

2.6 ANGST

En artikkel i Aftenposten hadde følgende overskrift ”De usynlige barna” (2005), artikkelen fokuserer på de stille og ofte usynlige barna. Videre kommer det fram av artikkelen at angst er den vanligste diagnosen blant barn som sliter psykisk. Kjell-Morten Stormark sin forskning viser at drøyt 3 % av barn i 2-4 klasse sliter med angst, og like mange gutter som jenter er plaget. Han hevder videre at denne gruppen barn har levd lenge i skyggen av mer utagerende og støyende barn. Videre går det fram av analysen at de elevene som har det verst ikke er i stand til å følge vanlig skolehverdag, det kreves mye arbeid for å få dem tilbake til skolen.

Senere i artikkelen forteller en helsesøster ved Engen helsestasjon i Bergen at hun møter mange stille elever i alderen 14-20år som har slitt lenge før de ble fanget opp av hjelpeapparatet. Hun sier videre at familieproblemer og mobbing går igjen og at dette kan føre til at barna utvikler både angst og depresjoner, selvskading og spiseforstyrrelser.

I fagtidsskriftet Spesialpedagogikk (08/2006) diskuterer Tore Aune ulike forhold knyttet til angst blant elever. Han hevder at sosial angstlidelse, som ofte blir omtalt som den ”skjulte lidelsen”, ofte blir misforstått og sammenlignet med beskjenhet. Han beskriver lidelsen som en tilstand hvor barn og unge opplever intenst ubehag i sosiale situasjoner, eller i situasjoner hvor det forventes at de skal prestere/gjennomføre noe foran andre. I følge undersøkelsen lider barn og unge med sosial angstlidelser i gjennomsnitt 2-7år før de blir oppdaget. Disse har ofte negative og uriktige tanker om seg selv og om hvordan andre oppfater dem, dersom de ikke opptrer slik det etter deres syn oppfattes som perfekt.

Elever med sosial angst i skolen utvikler ofte en sterk kontrollmekanisme. De bruker masse energi på å kontrollere seg selv og de andre elevene, de forsøker hele tiden å ligge i forkant for å kunne forutse, redusere og unngå situasjoner som kan oppleves pinlig og ydmykende. De kan bruke mye energi og tid på å ligge i forkant og forberede seg i tilfelle de blir spurt om noe eller unnskylder seg med at de har glemt boken hjemme. Denne kontrollmekanismen fører til at elever med høyt angst nivå bruker mye oppmerksomhet og konsentrasjon på å kontrollere sine omgivelser. Funnene i undersøkelsen til Aune (2006) viser til at sosial angstlidelse er en sterk prediktor for depresjon blant ungdom.

2.7 SELEKTIV MUTISME

Kristensen (2006) beskriver selektiv mutisme som en tilstand der barn og unge konsekvent ikke snakker i visse sammenhenger, selv om de er i stand til å snakke. Ofte kan de snakke hjemme med nære familiemedlemmer, men de kan være tause i barnehagen og/eller på skolen. Når de er tause kommuniserer de heller ikke på noen annen måte, via blikk, mimikk eller gjester, dette avhenger selvfølgelig av hva og hvordan man definerer kommunikasjon. Det å ikke si noen ting eller vise noe ved mimikk, er også en slags kommunikasjon. Det er forskjellige grader av selektiv mutisme, det går fra fåmæltighet til total mutisme. Kristensen (2006) sier videre at nyere forskning viser til at selektiv mutisme er knyttet til sosial angst, det vil si redsel for situasjoner der den unge kan utsettes for andres vurdering og eventuelle kritikk. Den typen angst kan videre utvikle seg til panikkanfall. Selektiv mutisme er å finne hos begge kjønn, men med en liten overvekt av jenter, og blir først tydelig ved start i barnehage eller på skole. Dette er en relativt sjelden tilstand men det kan få store konsekvenser for den det gjelder, både faglig og sosialt. ”Jeg greide ikke å si noe første skoledag, da kunne jeg jo ikke gjøre det dagen etter heller”, forteller en jente om hvordan hennes taushet på skolen hadde utviklet seg (Kristensen 2006:18-19). Heidi Omdal (2006) har forsket en del på hvorfor noen barn ønsker å være tause og hun har kommet frem til flere årsaker. Det kan skyldes en form for sosial angst eller fobi og noen unngår å snakke fordi de synes det er ubehagelig. Elever med selektiv mutisme tar ofte alt inn over seg selv, fremfor å få følelsene ut, de snakker ofte med en venn eller når de kommer hjem. Mange av disse barna oppleves som sære, vanskelige, sta og mistenksomme, dette nettopp fordi de ikke vil snakke selv om de kan (Omdal 2006).

2.8 LÆRERS ROLLE

Skolen er en sentral del av elevenes hverdag og har betydning for deres læring og utvikling. I tillegg har skolen de siste ti årene også gitt et klarere oppdragermandat i forhold til barns personlige og sosiale utvikling. Læreryrket har både en dialektisk og en sosial dimensjon. Den dialektiske dimensjonen handler om å skape et resultat hos elevene gjennom undervisning, de skal lære noe. Den sosiale dimensjonen går på å skape trivsel, ro og orden og se til at relasjoner mellom elever fungerer (Birnik 1998). Lærerens rolle utenfor klasserommet har blitt mer omfattende og betydningsfullt, læreren skal på en måte være en fagformidler og en omsorgsperson. Noen lærere ser kanskje på formidlingen som den mest betydningsfulle arbeidsoppgaven, spesielt på høyere klassetrinn, der er eleven eldre og omsorg er ikke det man kanskje først tenker på i den aldersgruppen. Hargreaves (1996) hevder at omsorg er sentralt i grunnskolens undervisning, og både kvinnelig og mannlig lærere viser seg å føle omtanke og hengivenhet for sine elever. Det kan derfor være ulike betydninger av begrepet omsorg, for noen lærere kan det å gi omsorg være å gi eleven god undervisning og oppfølging. For andre kan det i tillegg til dette være å gi rom for mer nærhet, trygghet og samtaler. I følge Pape (2001) handler omsorg om å gjøre det best for barnet og det er individuelt, ofte varierer det med den enkeltes normer og verdisyn. De fleste vil kunne være enige om at omsorg handler om å være i en relasjon med et barn slik at det føler seg elsket, respektert og forstått. I skolen vil det da si å skape gode og trygge relasjoner, og om å våge å være i relasjon med elevene (Pape 2001). Dette kan gjøres overfor alle elever uansett aldersnivå, ved at lærere ser hver enkelt elev og skaper trygghet.

Som nevnt tidligere under dialektisk relasjonsteori, viser det seg hvor viktig relasjonen mellom lærer og elev er for å skape en god skolehverdag, det er lærerens ansvar som voksenperson å etablere gode relasjoner. Kjernen i læreryrket er hvordan læreren greier å samhandle med elevene (Nordahl 2002). For at elevene skal kunne ønske å fortelle om sine opplevelser og tanker til de voksne er det viktig at de opplever å bli tatt på alvor. Det føles ikke alltid som man har tid i en hektisk skolehverdag med 25 andre elever som krever din oppmerksomhet (Pape 2001). En annen viktig faktor for å kunne se og snakke med sine elever er at læreren har kjennskap til elevenes sosiale verden (Nordahl 2002). Det betyr at de sosiale relasjoner elevene har til andre elever, og å vite hva elevene er opptatt av og interessert i. En

slik bevisst og reflektert lærer vil kunne ha lettere for å danne gode relasjoner til sine elever. Det vil også innebære gode muligheter for både lærer og elev til å komme fram til enighet ved utfordringer som knytter seg til skolefaglig læring og sosial utvikling (Nordahl 2002).

Hargreaves (1996) ser på lærerens ansvarsområde, og beskriver hvordan noen lærere opplever sin hverdag ved å ikke strekke til. Dette er en bok som er utgitt for over ti år siden, men man kan kanskje relatere dette til våre dager. Lund (2004a) sier i sin undersøkelse at lærerne ønsket å rette mer oppmerksomhet mot elever som var innadvendte, men tid og arbeidsmengde gjorde dette vanskelig. I tillegg var lærerne usikre på sin rolle og relasjon til disse elevene, og på hva som ble forventet av dem. Noen lærere går kanskje rundt med en evig skyldfølelse overfor ting de føler de ikke får tid til å gjøre, man føler at man henger etter med ting og det igjen kan gå utover omsorgen og engasjementet i elevene. Samtidige har lærerne krav om resultater som ligger i bakhodet og kan virke inn på omsorgsforpliktelsen og det uavsluttede arbeidet. Her er utfordringen å finne balansen mellom å gi omsorg og samtidig være fagformidler, det skal ikke oppleves som en tvang for lærerne, og det skal ikke gå på bekostning av andre ting. Det er ingen enighet om hvor grensene for omsorg skal gå eller hva som er realistisk mulig å gi (Hargreaves 1996). I følge Pape (2001) er en helhetlig forståelse for barns læring og utvikling en balanse mellom pedagogikk og omsorg. Omsorg har i skolen tradisjonelt vært knyttet til å ivareta elevenes emosjonelle og sosiale behov. For å kunne ha et helhetlig syn på barns læring og utvikling må man se bort fra det tradisjonelle synet, det handler om å hele tiden være i relasjon til elevene og det innebærer også at man klarer å se alle. Hvis en elev ikke klarer å følge med i timen, enten fordi han sitter inne med kunnskaper utover det som formidles eller om han er i mangel på den kunnskapen, så er det læreren sin oppgave å ta tak i dette.

2.9 TILTAK

I alle klasser vil det være elever som er mindre synlige enn andre, det er her viktig å tenke på at ingen elever er like. Lærere har en travel hverdag og på grunn av dette vil disse mindre synlige barna bli enda mindre synlige. Tidspresset som lærerne er under, kan gjøre at det blir lite tid til hver enkelt elev. Det å være stille og innadvendt er ikke noe man ikke burde være, men når eleven føler at det blir et problem, og eleven blir mer eller mindre usynlig for læreren og resten av klassen er det viktig å iverksette tiltak. Det er her spesielt viktig at tiltakene gjør eleven mer synlig for seg selv og andre (Damsgaard 2003). Tiltakene som blir iverksatt må være gjennomførbare, de må favne flere problemområder og fremme et godt klassemiljø (Oskal 2006). Hver lærer må ha en bevissthet og kompetanse om elever med ulike problemer, som nevnt er dette også nedfelt i Kunnskapsløftet. Lund (2004a) hevder at bevisstgjøring av egne tankemåter og den anerkjennende kommunikasjonen er spesielt viktig i forhold til tiltak. Elever med problematferd har ofte manglende sosial kompetanse, her finnes det programmer som skolen kan innføre som handler om sosiale og emosjonelle vansker. Disse kan blant annet være KREPS, Steg for steg, Friends, MOT, Psykisk helse i skolen og Smart. Jeg vil senere i dette kapitlet omtale MOT og Psykisk helse i skolen.

2.9.1 Lærer-elev-relasjonen

En av de viktigste målsettingene for en lærer er å se eleven (Lund 2004a). Det innebærer at det å kunne vise oppmerksomhet overfor den enkelte elev, ved å for eksempel hilse på eleven, gi et klapp på skulderen eller gi et smil i løpet av dagen. Alle elever har et ønske om å bli sett og møtt av læreren på en eller annen måte. I følge Nordahl (2002) er kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev avgjørende for undervisningen og for elevens læring og utvikling. Elever som har et bra forhold til lærerne og føler seg motivert og respektert, vil trives bedre på skolen generelt. Lærere som har en god relasjon med sine elever vil oppleve mindre atferdsproblemer enn lærere som ikke har en slik relasjon. For å skape en god og positiv relasjon er det viktig å kunne se den enkelte elev. Lund (2004a) mener at det er når en blir sett at man føler seg som en del av en sammenheng og at man faktisk er del av noe, dette vil da være spesielt viktig for innadvendte elever. De innadvendte elevene har kanskje ikke så mange ord og kan ofte føle seg usikre og utydelig blant andre, derfor vil det være godt at noen

ser dem og gir dem en god opplevelse. Noe som også kan være avgjørende i en relasjon er hvordan læreren oppfører seg, Nordahl (2002) mener at det er måten læreren er på sammen med elevene som skaper tillit. Gode relasjoner er avhengig av tillit. Hvis elevene opplever læreren som forutsigbar og troverdig, vil det kunne skape tillit og elevene opplever at de kan henvende seg til læreren for å snakke. De innadvendte elevene kan ofte bli oppfattet som usynlige og at de vil være usynlig, men det går fram av undersøkelsen til Lund (2004a) at disse elevene har et stort behov for å bli sett. Noen lærere kan kanskje føle at det ikke hjelper å vie disse elevene oppmerksomhet, at de ikke får noe respons ved at de blir avvist i form av et nedslått blikk eller at eleven ikke hilser tilbake. Dette er noe man må være spesielt oppmerksom på i forhold til innadvendte elever, de kan være veldig sårbare og kritiske til andre av ulike grunner (Lund 2004a). Det er her viktig at man ikke gir opp, men heller prøver å tåle den avvisningen og fortsetter å prøve, det er ikke alltid det skal så mye til for å snu en negativ utvikling. Innadvendte elever vil ofte kunne trenge hjelp til å komme ut av skallet sitt, og lærere kan gjennom dialog med den enkelt elev finne ut hvordan dette kan gjøres (ibid).

2.9.2 Elevsamtalen

Elevsamtalen er til hjelp og støtte for utvikling av den enkelte elev, det er også viktig i forhold til utvikling av klassemiljø og skolemiljø. Hensikten med en slik samtale for den enkelte elev er bestående av mange faktorer. Samtalen er en mulighet for elever til å få trening i å snakke med andre, uttrykke og formulere seg og sette ord på det de mener (Limstrand 2006). Videre skal den være med på å skape refleksjon og bevisstgjøring med mål om å øke selvtilliten og vurderingsevnen hos barn og unge, og være en veiviser til undervisning og arbeidsmåter. Den skal også bidra til å bedre kontakten mellom lærer og elev, øke tryggheten og styrke klassemiljøet. En annen ting som trekkes fram er at den skal bringe viktig informasjon over til neste ledd for å kunne følge opp eleven (ibid).

Det finnes flere typer skjemaer man kan bruke ved elevsamtale, det krever en viss struktur, systematikk og kontinuitet der rammen til en viss grad er forutsigbar. Samtalene legges gjerne inn som faste samtaler gjennom skoleåret, det betyr ikke at det ikke gis rom for uformelle samtaler (ibid). Lund (2004a) hevder at det er viktig å tenke på hvordan slike skjemaer

brukes, og at man ikke skal bli for opptatt av å følge den til punkt og prikke slik at det eleven formidler forsvinner i sammenhengen. Hun mener videre at samtalen er en prosess som er avhengig av kontakt, med kontakt menes det å være bevisst på seg selv, sine muligheter og begrensninger. Hvordan læreren presenterer seg selv har mye å si for hvordan eleven møter en tilbake.

I undersøkelsen til Lund (2004a) sier noen elever at de syntes det var vanskelig å nå fram til læreren, å bli hørt og tatt på alvor. I samtalen med eleven er det derfor viktig å se hele eleven, se bak atferden og lytte til hva som egentlig blir sagt, det er her anerkjennelse og selvrefleksivitet blir viktige verktøy. I flere situasjoner hender det at man tenker på elever som objekter, og man har på en måte bestemt på forhånd hvordan eleven er og hvordan eleven tenker. Dermed har man tillagt eleven en rolle som for eksempel stille og forsiktig, og ut i fra dette analyserer man eleven. Dette kan føre til en større avstand mellom lærer og elev, og eleven kan ofte føle seg mindre verdt og at ens følelser og opplevelser ikke blir hørt og tatt på alvor (Lund 2004a). Collins (1996) har erfaring med at elevsamtaler er et viktig redskap i møte med elever som er innadvendte, samtalene med elevene var en måte å etablere en relasjon til de, og at dette kunne være en sentral del i mestringsprosessen. Det skaper en følelse av trygghet mellom lærer og elev, samtidig kunne det være en måte å finne fram til hvilke behov elever med innagerende atferd har. Det er et av de første stegene man må ta for å få eleven til å være mer aktiv.

2.9.3 MOT og Psykisk helse i skolen

Jeg vil i dette avsnittet ta for meg MOT og Psykisk helse i skolen som er to programmer som skolene kan bruke for å styrke elevenes selvoppfatning og selvbylde.

MOT sitt ordtak er: MOT – vis mot – ta egne valg, de arbeider for å hjelpe lokalsamfunnene til å skape varme og trygge oppvekstvilkår. En undersøkelse viser at de skolene som er med på MOT-programmet hadde 30% mindre ukentlig mobbing en de skolene som ikke fulgte programmet, de hadde også flere elever som tørr å ta egne valg og avgjørelser. MOT jobber blant annet for å nå enda bedre inn til ungdom, få flere robuste ungdommer som tror på egne

krefter og tar beviste valg. Videre vil de styrke trygge ungdomsmiljøer der forskjeller aksepteres og ungdom gjør hverandre verdifulle. De jobber med å bevisstgjøre ungdom til å ta valg som gjør at de mestrer livet og bygger opp motstandskraft til å takle de utfordringer man møter i ungdomstiden, på best mulig måte. Dette gjør de blant annet ved å tilby programmer og tiltak for ungdom som fokuserer på kontinuitet, dialog, rollespill, øvelser og ung-ung-formidling. Noen av tiltakene som MOT setter inn er at man kan chatte med MOT-buddyen på MSN, de har studentfadderordninger, actiondager hvor de har en dag som heter begeistringsuka hvor det fokuseres på den positive effekten det har å vise begeistring og de har en stand på Norway Cup.

Psykisk helse i skolen er det andre programmet som noen av skolene bruker, de har forskjellige programmer for barneskole, ungdomskole og videregående skole. Grunnlaget for god psykisk helse legges allerede i oppveksten, 15-20 prosent av barn og unge har psykiske vansker som påvirker dem i hverdagen. Programmene for ungdomskolen heter ”Step – Ungdom møter ungdom” og ”Alle har en psykisk helse”. Det første programmet er et gratis opplæringsprogram, det er et aktivitetsbasert tiltak som drives for og med ungdom selv. Det går gjennom hele skoleåret og skal på den måten være en styrke for det psykososiale miljøet på skolen. Målet for dette programmet er å øke unges kunnskaper, innsikt og mulighet til å mestre sin egen livssituasjon, det bidrar også til at ungdommen engasjerer seg i eget skolemiljø. Videre er målet å gi dem kunnskap om lokalsamfunnets offentlige tjenester. Ungdommene skal selv være med på å utforme tiltak ut fra behov som viser seg i skolen eller i deres miljø, for eksempel trivselsundersøkelser, arrangere trivseldager hvor man fokuserer på det psykososiale miljøet, etablere fadderordning og lignende. Dette gjennomføres ved at en gruppe lærere får opplæring i programmene og blir programansvarlig.

”Alle har en psykisk helse” programmet har ett eget program for hvert trinn på ungdomskolen, det kan gjennomføres på 3 dager. For 8 trinn er det selvopplevelse og identitet som er temaene, for 9 trinn er det annerledeshet og ensomhet og for 10 trinn er det frykt for det ukjente. Gjennom disse programmene får elevene blant annet økt kommunikativ kompetanse som gjør dem i stand til å søke hjelp når de trenger det, lære å være en god venn for en som sliter og økt kunnskap om det lokale hjelpeapparatet. I tillegg blir sentrale

kompetansemål fra Kunnskapsløftet oppfylt, for eksempel bedret sosial, digital og muntlig kompetanse.

Disse programmene er utarbeidet av Psykiskhelse. Psykiskhelse jobber for å gi barn og unge med psykiske lidelser et bedre liv og bedre hjelp. Videre jobber de for å skape et samfunn som fremmer god psykisk helse, forbereder hjelpetilbudet til barn og unge med psykiske lidelser og redusere fordommer mot barn og unge som sliter psykisk. Dette gjør de blant annet ved å arrangere rådslag for ungdom, der de unge selv kan diskutere og dele tanker og erfaring rundt hva som bidrar til god helse. De jobber også med å påvirke kulturen for samhandling og holdninger i hjelpeapparatet, i tillegg har de et utvalg sammensatt av barn og unge som utarbeidet en rapport som viser noe om hvor hjelpeapparatet svikter.

2.9.4 Gruppetiltak

Stille atferd er ofte forbundet med eller forårsaket av emosjonelle vansker som angst, dårlig selvtillit og vansker med sosiale relasjoner. Dette kan påvirke læringen og samspillet med andre elever i følge Collins (1996). Det har vist seg å ha positiv effekt å lage smågruppetiltak for elever med spesielle behov, da her grupper for elever som er innadvendte (Lund 2004a). Collins (1996) diskuterer her fordeler og ulemper ved å ha undervisning i små grupper og hel klasseundervisning i forhold til elever som er innadvendte. Stille elever vil kanskje ha bedre muligheter for å føle seg trygge og tørre å åpne seg og snakke i små grupper. En annen faktor er at det kan føre til stigmatisering, og elevene kan føle at de går glipp av klassefellesskapet og undervisningen som resten av klassen får. Det er ofte avhengig av forarbeidet for hvordan disse gruppene vil fungerer. Det er her viktig å tenke gjennom hvilke elever som skal velges til å delta, og hvilke utfordringer de ulike elevene har. Samtaler med elevene, foreldre og andre lærere kan gi verdifull informasjon som øker sjansen for å lykkes (Lund 2004a).

Ved en skole i Tromsø har det blitt holdt kurs for jenter som er sjenerte prosjektet, "Lev i lag" gikk ut på å øve på ferdigheter og hvordan en bedre kan takle ulike sosiale situasjoner (Lundberg 2006). Denne svært målrettede sosiale treningen skulle bidra til å øke selvtilliten og

trivselen på skolen. Elever som er sjenerte kan ofte feiltolke andre sine signaler, fordi de er veldig selvbevisste slik at de ikke ser andre. Ved å trene på kroppsopplevelse og kroppsholdning vil man kunne gjøre seg selv mer bevisst på hvordan man er og oppleves av andre (ibid). For eksempel en elev som hele tiden ser ned og går lutrygget, vil andre kunne oppfatte som lite interessert i å ha kontakt. Gjennom ulike øvelser og bruk av aktiv lytting kunne jentene blir mer bevisste på hverandre og hverandres signaler. De opplevde stor forskjell på å kommunisere med en person som gikk inn for å virke uinteressert og en person som virkelig var interessert og god til å lytte (ibid).

2.9.5 Klassemiljø

Lund (2004a) hevder at man ikke kommer utenom hvor viktig det er for elever med innadvendt atferd å få lagt til rette et godt klassemiljø. Som nevnt før er de sosiale relasjonene en viktig del av barn og unges skolehverdag. Klassen er den viktigste sosiale enheten i skolen, og det er innenfor denne rammen at barn og unge forsøker å danne vennskap og gode sosiale relasjoner (Sørli & Nordahl 1998). Miljøet i klassen omfatter ikke bare den tiden elevene er i klassen sammen og har undervisning, men også friminuttene og etter skoletid. Det er viktig å skape et trygt og godt klassemiljø for det er en del av det å skape relasjoner mellom elever og mellom lærere og elever. Målet må være å skape et klassemiljø der alle kan ta vare på hverandre, og bli respektert for den de er (Lund 2004a). Et godt klassemiljø er et resultat av flere prosesser for å sikre et godt sosialt miljø og læringsmiljø. Et miljø der alle er inkludert i fellesskapet, føler seg trygge og respektert for den de er (Lindahl 2007). Gode sosiale relasjoner mellom elevene og mellom lærer og klasse er i følge Ogden (2002) også en forutsetning for at kommunikasjonen mellom lærer og klasse skal fungere.

I Lund (2004a) sin undersøkelse er elevene preget av at de ofte følte seg ensomme på skolen, hadde lite venner og følte seg utenfor klassefellesskapet. Sørli & Nordahl (1998) sin undersøkelser viser at klassemiljøet generelt kunne være bra, men enkelte elever opplevde å falle utenfor miljøet, den sosiale isolasjonen var også mer utbredt jo eldre elevene ble. I en undersøkelse gjort av Nordahl (2000) kommer det fram at opptil 30 prosent av elevene opplevde seg som sosialt isolert i forhold til andre på egen alder (Nordahl 2002). Sørli &

Nordahl (1998) mener at relasjoner i skolen henger sammen med problematferd, og kan også forklare problematferd i skolen. Det viser seg at elever som har dårlige relasjoner i skolen, har en tendens til å vise mer problematferd enn andre elever.

For å kunne skape et godt klassemiljø er det viktig å lage noen premisser for hvordan man vil ha det, det snakkes ofte om klasseledelse i forhold til å skape et godt klassemiljø.

Klasseledelse kan ha flere betydninger i ulike bøker, i følge Nordahl (2002) kan klasseledelse forstås som lærerens evne til å skape et positivt klima i klassen, etablere arbeidsro og motivere til arbeidsinnsats. En effektiv klasseledelse forutsetter også et høyt bevissthetsnivå i forhold til hva som skjer i klassen, i følge Ogden (2002). Ledelse er med på å avgjøre både lærers og elevenes situasjon i klasserommet. De relasjoner som eksisterer i klassen mellom lærer og elev og den samhandlingen som skjer, vil i stor grad ha sammenheng med både lærers undervisning og elevenes handling (Overland 2007). Ogden (2002) nevner at det er en fordel at lærer og elever blir kjent med hverandre, og at lærer viser interesse for hva som opptar elevene utenfor skolen. Det er viktig at lærer og elever kan snakke sammen om hva som er tillatt og ikke tillatt i klassen. Å avklare dette på forhånd er avgjørende for senere å diskutere hvordan elevene selv synes de fungerer sammen, samtidig er dette en måte å forplikte elevene på i forhold til å nå de målene de selv er med på å sette opp. Det faktum at lærer ikke har laget målene alene, kan også gjøre det lettere (Damsgaard 2003). Videre er det viktig å ikke overse uønsket atferd som for eksempel en negativ kommentar om en annen elev, sukking og stønning (Lund 2004a). Man bør heller ta den på alvor og hele tiden være i dialog med klassen og med hver enkelt elev om klassemiljøet.

2.9.6 Samarbeid mellom skole og hjem

Hafstad (1996) hevder at dersom man skal ha gode relasjoner til elevene, må man også få til gode relasjoner til foresatte. Samarbeid mellom lærer, elev og foreldre påvirker hverandre, for eksempel vil en god kontakt med foreldrene og at de føler seg trygge på læreren og skolen, kunne påvirke eleven til å ha et positivt syn på skolen. Hjem og skolen er gjensidige avhengige av hverandre i forhold til å fremme gode oppvekstvilkår for barn og unge, og har en felles oppgave når det gjelder barns læring og utvikling (Overland 2007). Undersøkelser

har blant annet vist at graden av støtte foreldrene gir til sine barns skolegang kan ha sammenheng med barnas trivsel og prestasjoner i skolen (Nordahl 2002). Hvis eleven opplever god støtte fra sine foreldre, trives de bedre i skolen og viser en mer hensiktsmessig atferd enn elever som ikke får slik støtte. Manglende samarbeid mellom skole og hjem kan føre til at problematferd på skolen vedvarer og kanskje øker, det kan være mange grunner til manglende samarbeid. Noen av grunnene kan være foreldrenes egne negative skoleerfaringer, konflikt mellom skole og hjem, foreldrene føler seg umyndiggjort ovenfor barna sine, lærere kan ha en negativ holdning til samarbeidet eller skolen kan mangle tradisjon for samarbeid (Overland 2007).

Likeverd og gjensidighet fører til et godt samarbeid, dette innebærer at man ikke bare skal ta utgangspunkt i skolens premisser alene, men også ta hensyn til foreldrenes behov og situasjon (Overland 2007). I følge Lund (2004a) kan samarbeidet være en utfordring i forhold til å møte foreldre med ulikt syn en man selv har, og samarbeid handler ikke nødvendigvis om å være enig. Det er ofte spørsmålene som er viktigere enn svarene, samtidig som det er viktig å tenke på at foreldrenes kompetanse i forhold til sitt eget barn kan være en viktig ressurs. Det vil derfor være viktig for læreren å være bevisst på kommunikasjonen og de elementene som ligger i en god dialog. Lund (2004a) trekker fram at det er den anerkjennende kommunikasjonen som kan være et styreredskap for lærere i denne sammenheng. Det handler også her om, å møte foreldrene der de er. Det vil si at man lytter til de og viser at man er interessert i dem, og at man prøver å forstå og respektere de.

2.9.7 Samarbeid med andre instanser

PP-tjenesten og BUP (barne- og ungdomspsykiatrien) kan være i kontakt med elever som viser innadvendt atferd. De ulike instansene er på en måte avhengig av å samarbeide med hverandre for å kunne løse arbeidsoppgavene:

”Samarbeid dreier seg om å forene krefter i forbindelse med for eksempel kartleggingsarbeid, faglige vurderinger og beslutninger i enkeltsaker, gjennomføring av tiltak i forbindelse med generelt forebyggende arbeid osv.” (Overland 2007:280)

Overland (2007) nevner dette først og fremst i forhold til skole og barnevern, men det kan også gjelde samarbeid mellom instanser generelt. Barnevernstjenesten er likevel ikke lovmessig forpliktet til å samarbeide med skolen i like stor grad som PP-tjenesten, som er skolens primære hjelpetjeneste.

2.10 Tilpasset opplæring

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) “Kultur for læring” har et stort fokus på tilpasset og differensiert opplæring og inkludering. Det betyr at vi skal strekke oss etter idealet om å gi alle elever tilpasset og differensiert opplæring ut fra elevenes egne forutsetninger og behov. Visjonen med Kunnskapsløftet er å skape bedre kultur for læring for et felles kunnskapsløft, læreplanverket for Kunnskapsløftet omfatter hele grunnopplæringen. Det nye lærerplanverket består av en generell del som videreføres fra tidligere lærerplanverk, prinsipper for opplæringen, fag- og timefordeling og læreplaner for alle fag. Prinsipper for opplæringen sammenfatter og utdyper bestemmelser i Opplæringsloven og Forskrifter til loven, det er en oppsummering av skolens grunnleggende forpliktelser. Det ble satt i kraft en ny forskrift den 1. August 2006, endringer i forhold til tidligere forskrift består i hovedsak i forhold til innføringen av Kunnskapsløftet. Tilpasset opplæring må ses i sammenheng med utvikling av skolen som en lærende organisasjon. Tanken er at hele utdanningssystemet skal fungere som en lærende organisasjon som er preget av kultur for tilpasset og differensiert opplæring. Mangel på tilpasset opplæring trekkes inn som en av forklaringene på hvorfor norske elever ikke har så gode resultater som vi kan forvente (Dale 2005). En inkluderende skole skal omfatte alle elever, og alle elever skal få opplæring som er tilpasset deres forutsetninger og behov. At den norske skolen skal være inkluderende slås fast i Stortingsmeldingen nr.30, “Kultur og læring”.

En inkluderende skole er en skole hvor det er legetimt og naturlig å ha ulike behov og hvor det aksepteres at noen elever har særskilte behov, i følge Skaalvik og Skaalvik i en artikkel i Spesialpedagogikk (02/2006). De minner om at mye av litteraturen om en inkluderende skole er ideologisk foranket, og at det er mindre tydelig hva inkluderingen betyr i praksis. Skaalvik og Skaalvik (2006) stiller spørsmål ved hvordan skolen kan vurderes i forhold til dette, og de

mener det derfor er nødvendig med klare kriterier for hva som legges i begrepet skoleutvikling. De skiller mellom tre kriterier for en inkluderende skole. Det første viser til rammevilkårene skolen arbeider innenfor, for eksempel lover, forskrifter, læreplaner, økonomi, lærerressurser, kompetanse, fysiske forhold, holdninger og verdier i samfunnet og i skolen. Prosesskriterier handler om hva skolen gjør, og hvordan skolen organiserer og gjennomfører undervisningen. Tilpasningen og differensiering av undervisningen, samt organisering av arbeidet er viktige prosesskriterier mener Skaalvik og Skaalvik (2006). De ser også på grad av autonomi og medansvar for elevene, tiltak mot mobbing og skolens samarbeid med de foresatte. De nevner også at litteraturen om inkludering har fokusert mest på rammekriteriene og prosesskriteriene, og vært lite opptatt av opplevelseskriteriene. De sistnevnte omfatter kriterier som elevenes opplevelse av skolen – sosialt, kognitivt og emosjonelt. Dette vil også si elevenes opplevelse og forventning om mestring, motivasjon, trivsel og selvfølelse. Videre om elevene har venner på skolen, om de føler seg trygge og som en del av skolefelleskapet. Opplevelseskriteriene er avgjørende når det skal vurderes hvor langt vi har kommet mot en inkluderende skole. Det har blitt fokusert for lite på disse kriteriene når det skal måles hvor langt skolen har kommet i forhold til reell inkludering mener Skaalvik og Skaalvik (2006).

Skaalvik og Skaalvik gjorde en undersøkelse som de kalte "Elevinspektørene" i 2005. Denne nettbaserte undersøkelsen undersøkte hvordan elevene vurderte skolen og hvordan de opplevde skolen. Undersøkelsen var obligatoriske for 7. og 10.trinn i grunnskolen og for elevene på grunnkurs i videregående skole. Etter denne undersøkelsen viste det seg at det er systematiske sammenhenger mellom elevenes vurdering av egen situasjon og deres prestasjonsnivå. Elevenes opplevelser av skolen er ikke det eneste kriteriet på en inkluderende skole, men ganske avgjørende (Skaalvik og Skaalvik 2006). De peker videre på at elevene som skiller seg sterkest ut, både de med de største faglige problemer og de faglige sterkeste elevene, kan brukes som en målestokk på hvor langt vi har kommet mot en inkluderende skole. Undersøkelsen viste at desto lavere elevene presterte faglig, jo mer indikerte elevenes vurderinger at de ikke var godt faglig og sosialt inkludert i skolen. I den svakeste prestasjonsgruppen opplevde 71% av elevene at undervisningen ikke var tilpasset deres nivå. Den lave sosiale inkluderingen viste seg som en sterkere følelse av å mangle venner, større opplevelse av ensomhet, lavere trivsel og en mer utbredt følelse av å ikke høre til.

Indikatorene på sosial inkludering, for eksempel det å mangle venner, følelse av ensomhet og følelsen av å ikke høre til, viste at det var liten forskjell mellom den aller svakeste og den aller sterkeste prestasjonsgruppen. Disse elevgruppene opplevde skolen mindre inkluderende enn andre elever, både elevenes opplevelse av den faglige undervisningen og de sosiale faktorene på skolen. Skaalvik og Skaalvik (2006) hevder at disse forskjellene er til dels meget store.

Resultatene som kom frem om elevenes motivasjon og deres opplevelse av å bli tatt på alvor av lærerne i Skaalvik og Skaalvik (2006) sin undersøkelse er klart relatert til elevenes opplevelse av om undervisningen er tilpasset deres nivå. De tolker resultatene slik at tilpassingen av undervisningen er et nøkkelbegrep for å forstå elevenes opplevelse av skolesituasjonen. Hvis vi skal unngå negative konsekvenser av differensiert undervisning for den aller svakeste og den aller sterkeste i prestasjonsgruppen, at de blir for synlig at disse elevene har spesielle opplegg, er det viktig at alle elever arbeider med ulike oppgaver, på ulike områder og på ulikt nivå. Skaalvik og Skaalvik (2006) betegner dette som en radikal differensiering og tilpassing. De mener også at inkludering krever et kontinuerlig arbeid med det sosiale miljøet, med vekt på fellesskap og aksept for forskjellighet.

3 VITENSKAPSTEORI, DESIGN OG METODE

I dette kapittelet vil jeg beskrive vitenskapsteoretisk og metodisk tilnærming for min undersøkelse. Jeg vil nevne valg av metode, sentrale aspekter og refleksjoner ved den empiriske undersøkelsen jeg har gjort. Til slutt vil jeg se på og drøfte ulike aspekter ved den forskningsmessige kvaliteten.

3.1 UNDERSØKELSENS DESIGN

Hensikten med denne oppgaven er å få fokus på de innadvendte elevene og hvordan skolen ivaretar disse. Jeg ønsker derfor å se på lærernes erfaring og opplevelser i forhold til tiltak for disse elevene. Det best egnede metodiske tilnærmingen i forhold til min problemstilling var å anvende kvalitativ metode. I følge Dalen (2004) er det overordnede målet for kvalitativ forskning å utvikle forståelse for fenomener knyttet til personer og situasjoner. Denne tilnærmingen bygger på deltagende observasjoner og verbale uttrykk, og tar for seg meninger og helhetsinntrykk (Befring 2002). Den kvalitative metoden bygger på et kunnskapsparadigme der mening og intensjon er sentralt, og hvordan mennesker ser på seg selv er grunnleggende for å forstå handlingene som utføres. Den åpne dialogen er i følge Befring (2002) en viktig innfallsvinkel i denne sammenhengen. Den åpne dialogen gjør at man kan få tak i lærernes egen opplevelser og oppfatninger av elever med innadvendt atferd. Jeg ville finne ut hvordan lærere syntes det var å jobbe med innadvendte elever, og deres tanker rundt å ha denne gruppen elever i klassen. Det er sentralt for meg i min studie å undersøke hvilke utfordringer lærerne opplever og hvilke erfaringer de har omkring hva som kan gjøres for å bedre skolehverdagen for innadvendte elever.

I min studie har jeg valgt å bruke et semi-strukturert intervju. Et intervju er en samtale hvor kunnskap produserer gjennom interaksjon mellom intervjuer og intervjuperson. Gjennom dette kan man utveksle synspunkter og ha en samtale om et tema som interesserer begge parter (Kvale 1997). Når man intervjuer kommer man nærmere inn på informantene via en

direkte dialog, man vil kunne få mer beskrivende og utdypende svar og har mulighet for å stille oppfølgende spørsmål. Fog (1994) hevder at formålet med et forskningsintervju er å fange subjektets perspektiv, og at samtalen er spesielt god til dette. Ved å bruke et semi-strukturert intervju er samtalen på forhånd rettet mot bestemte temaer som forskeren har valgt ut (Dalen 2004). Samtalen er både strukturert rundt spørsmålene for temaet samtidig som det delvis er åpent for nye innspill. Jeg har ut i fra dette laget en intervjuguide som tar for seg de sentrale temaene jeg var interessert i.

3.2 VITENSKAPSTEORETISKE VURDERINGER

3.2.1 Fenomenologi og hermenutikk

Hensikten med denne oppgaven er å få fokus på de innadvendte elevene og hvordan skolen ivaretar disse. Jeg ønsker derfor å se på lærernes erfaring og opplevelser i forhold til tiltak for disse elevene. Fenomenologisk tilnærming ble derfor naturlig å benytte i forhold til min undersøkelse. Fenomenologi vil si å studere hverdagslivet, og få tak i hvordan andre opplever verden. For å få tilgang til andres erfaringer og opplevelser må fenomenologer utforske sine egne erfaringer, og også samle inn intensive beskrivelser fra sine respondenter. Dette er knyttet til en prosess der forskeren er nødt til å være åpen til alt som kommer fram (Tesch 1990).

Fenomenologi er tett knyttet til hermeneutikk (Tesch 1990). Den har en lang historie både som metodelære og virksomhet (Wormnæs 2007). Hermeneutikken har sin opprinnelse fra humanistisk forskning, det sentrale her er forståelse, mening og refleksjon (Befring 2002). Vi skal fortolke et utsagn ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart oppfattes. For å få tak i dette meningsinnholdet i materialet må de enkelte uttalelsene forstås i lys av en helhet (Dalen 2004). Den hermeneutiske sirkel er et begrep innenfor hermeneutisk teori, den går ut på at helheten kan forstås ut i fra de enkelte delene og delene igjen forstås ut fra helheten (Alvesson & Sköldbberg 1994). På den måten kan man gå fram og tilbake i delene som i en tekst for å finne helheten, og samtidig ser man etter de enkelte elementene når man

ser på helheten. På denne måten er hermeneutikk et samspill mellom del og helhet for å få en dypere forståelse.

3.2.2 Forforståelse

Forståelse vil i følge Wormnæs (2007) fremstå på bakgrunn av en forforståelse, det vil si at de meninger og oppfatninger vi på forhånd har vil prege vår forståelse av det som studeres.

Dalen (2004) skriver om Gadammers syn på forforståelse, at forforståelse er viktig for å utvikle forståelse og senere tolkning. Er vi mer bevisst vår egen forståelse vil vi være mer oppmerksomme på å se nye muligheter for teoriutvikling i eget materiale. Samtidig blir det sentralt å trekke inn sin forforståelse på en slik måte at den åpner for størst mulig forståelse av informantens opplevelser og uttalelser (Dalen 2004). Forståelsen vil være med på å bestemme hvordan man tolker resultatene. Fortolkningen bygger på informantenes uttalelser, men utvikles videre i en dialog mellom forsker og det empiriske materialet. Forskerens forforståelse og aktuelle teori vil påvirke fortolkningen gjennom denne dialogen (Dalen 2004). Wormnæs (2007) hevder at man ofte kan være preget av teoribestemte forforståelser i forhold til det fenomenet som studeres. Forskeren forstår det som blir observert på en teoripåvirket måte, man kan si at forforståelsen er dobbel. Det betyr at den både har en teoretisk og et begrepsmessig fundament som fagperson, og en viten og erfaring som menneske (Fog 1994). Prosessen som omhandler forforståelse begynner allerede i intervjuet, som en forståelse mellom samtalepartnere. Senere i analysen er den en prosess mellom det teoretiske materialet man har fra før, og det empiriske materialet som har kommet fram i intervjuet.

Min forforståelse handler i hovedsak om den teorien jeg har lest, hva jeg selv har opplevd og min tidligere arbeidserfaring. På forhånd hadde jeg lest Ingrid Lund (2004) sin bok *"Hun sitter jo bare der"*, og den har preget mye av min oppfatning av innadvendt atferd. Jeg var selv innadvendt når jeg gikk på skolen og har opplevd mye av det som står beskrevet i boken. Jeg har også jobbet med barn som er spesielt sjenerte, veldig stille og vanskelig å komme inn på. Gjennom teorien jeg har lest var det flere ting som falt på plass i forhold til meg selv og de barna jeg har truffet. På denne måten kan min forforståelse ha vært til hjelp for meg til å

kunne sette meg inn i lærernes opplevelser. Det at jeg har vært innadvendt selv kan være positivt i forhold til at jeg vet hvilke spørsmål som kan være relevant og stille, det kan også gjøre intervjusituasjonen enklere ved at vi hadde en viss felles forståelse for emnet. På den andre siden kan det gjøre at jeg fort kan føle med elevene og reagere negativt hvis jeg føler læreren er urettferdig ovenfor dem. Jeg var veldig bevist dette under mindre intervjuer og tror ikke det har påvirket noe.

3.3 METODISK PERSPEKTIV

3.3.1 Utvalg

For å best mulig kunne besvare min problemstilling valgte jeg ungdomskolelærere som informanter. Jeg ønsket å undersøke hvordan elever med innadvendt atferd blir møtt og oppfattes av lærere og medelever i skolen, og hvilke tiltak som settes inn for å bedre hverdagen deres. Jeg kunne ha intervjuet elever for å besvare mitt tema, men mitt fokus var lærernes synspunkter og hva som gjøres i skolen i forhold til disse elevene. Det er lærerne sin jobb å iverksette tiltak og jobbe med de elevene de har i klassen sin. Elever med innadvendt atferd er en ganske så sårbar gruppe, og som nevnt tidligere er de ofte lite synlig i skolebildet, i forhold til dette ville det antageligvis vært vanskelige å finne informanter. Dalen (2004) påpeker at det er spesielle utfordringer ved å bruke barn og ungdom som informanter.

Når man skal velge informanter kan det være av betydning å velge ut i fra noen kriterier man har laget på forhånd (Dalen 2004). Jeg laget derfor noen utvalgsriterier for å gjøre det lettere og mer oversiktlig for meg selv å finne informanter. Dette ble også gjort med bakgrunn i mitt tema.

3.3.2 Utvalgsriterier

1. Lærerne bør jobbe og ha erfaring med elever som viser innadvendt atferd.
2. Lærerne jobber i ordinær skole på ungdomstrinnet.
3. Elevene må oppleve seg selv som innadvendte, og atferden må føles som et problem for eleven selv.
4. Både eleven og læreren er enige om at eleven viser innadvendt atferd og arbeider sammen om problemet.

Jeg endte opp med et utvalg av fire lærere, alle på ungdomskolen. Rekrutteringen ble gjort ved at jeg tok kontakt med sosiallærer ved enkelte skoler og fikk E-post til aktuelle lærere.

Jeg sendte da ut et informasjonsskriv og en samtykkeerklæring til de aktuelle lærerne, når jeg fikk svar ble det avtalt tidspunkt for intervju.

3.3.3 Intervjuguiden

Kvale (1997) sier at en intervjuguide skal inneholde emnene som skal tas opp i intervjuet, og spørsmålene er tematisk relatert til emnene og de teoretiske begrepene som ligger til grunn for undersøkelsen. Ut i fra egne erfaring og teori på innadvendt atferd dukket det opp en rekke temaer som jeg ville se nærmere på. Temaene og problemstillingen min dannet til slutt utgangspunktet for emnene i intervjuguiden:

- Lærers beskrivelse av innadvendt atferd
- Lærers opplevelse og erfaring med elever som viser innadvendt atferd
- Hvilke tiltak som fungerer bra for disse elevene
- Samarbeid med foresatte og andre instanser

3.3.4 Intervjusituasjonen

Dalen (2004) hevder at det bør gjennomføres et eller flere prøveintervju for å teste ut intervjuguiden og seg selv som intervjuer. I tillegg får man også prøvd ut hvordan det tekniske utstyret fungerer. Jeg gjennomførte mitt prøveintervju på min venninne. Under intervjuet testet jeg avstand for opptakeren og om vi måtte snakke rett til den. Min venninne synes at spørsmålene var velformulert og detaljerte, samtidig som det var mulig å svare mye på hvert enkelt spørsmål. Under intervjuet ble selvfølgelig noen av spørsmålene besvart uten at jeg stilte dem, dette regnet jeg med at ville skje. Jeg følte det kunne bli problematisk å holde oversikten over de spørsmålene som allerede var besvart, samtidig som det er positivt at informanten snakker på eget initiativ. Fordi det kan tyde på at spørsmålene er nært opp til og aktuelle for informantens hverdag. Underveis i intervjuperioden merket jeg at jeg ble mer selvsikker i min rolle som intervjuer, dette kan ha sammenheng med at jeg selv hadde bedre oversikt over spørsmålene og ble mer strukturert.

I følge Fog (1994) kan det oppstå situasjoner under et intervju eller en samtale. Det kan oppstå en spenning i kommunikasjonen dersom intervjupersonene vil stille de samme spørsmålene og utvise den samme interessen og nysgjerrigheten overfor intervjueren. Fog (1994) sier videre at ofte kan dette virke forstyrrende og upassende, fordi det som er interessant for undersøkelsen er nettopp det intervjupersonen har sagt. Det er intervjupersonens erfaringer og utsagn som utgjør materialet. Jeg opplevde at noen av lærerne var interessert i hva jeg mente og gjerne ville ha bekreftende svar når de hadde sagt noe. Det var ikke interessant i forhold til min forskning, og det var litt problematisk å ikke svare. Jeg prøvde å finne en balansegang mellom å styre intervjuet etter intervjuguiden og la informanten snakke om det som var viktig for dem.

3.4 ANALYSEMETODE

Tidligere i dette kapitlet har jeg skrevet om vitenskapsteoretisk vurderinger og presentert metode og utvalg for undersøkelsen. Jeg vil nå gå videre ved å redegjøre for fremgangsmåten jeg har i analysen og tolkning av datamateriale. Jeg har valgt å benytte meningskategorisering for å analysere og tolke mitt datamateriale.

3.4.1 Meningskategorisering

Meningskategorisering blir ofte brukt i analysen av kvalitativt materiale. Kvale (1997) ser på metoden som delt i to faser: hoveddimensjoner og underkategorier. Kategoriseringen skjer ved at lange uttalelser blir redusert til enkle kategorier som uttrykker forekomst eller ikkeforekomst av et fenomen (Kvale 1997). Disse kategoriene kan være laget på forhånd eller utvikles underveis i analyseringen. I min undersøkelse har jeg tatt utgangspunkt i temaer eller dimensjoner som jeg utviklet på forhånd i intervjuguiden, samtidig som det underveis i analysen dukket opp noen temaer. Hovedkategoriene ble dannet med tanke på problemstilling og emnene i intervjuguiden:

1. Lærernes opplevelser og erfaringer med innadvendt atferd
 - Utfordringer
 - Vennskap
2. Rutiner
3. Tiltak i forhold til de innadvendte elevene
 - Selvoppfatning og mestring
 - Klassemiljøet
 - Samtale ved bruk av Facebook og MSN
 - MOT og Psykisk helse i skolen
 - Samarbeid med hjemmet og andre instanser

3.5 DRØFTNING AV UNDERSØKELSENS KVALITET

Kvalitativ forskning har et særtrekk ved at den bygger på en grunnforståelse om at mennesker skaper eller konstruerer sin sosiale virkelighet og gir mening til egne erfaringer (Dalen 2004). Gjennom å intervjuer får man ta del i informantenes egne opplevelser og erfaringer, og uttalelsene blir fortolket av forskeren. I all forskning og vitenskap er det et mål å kunne bevise at sluttproduktet er til å stole på. Sentralt her er begrepene validitet, generaliserbarhet og jeg vil også redegjøre for hvilke etiske problemstillinger man kan stå ovenfor.

3.5.1 Validitet

Validitet vil si hvorvidt man får et måleresultat for det en ønsker å måle, hvor gyldig dette måleresultater er (Befring 2002). I kvalitativ forskning vil det være et behov for å benytte en annen terminologi enn i kvantitativ forskning. Når det gjelder kvalitative studier er det en forutsetning at man skal kunne etterprøve nøyaktig det forskeren har gjort, dette er et vanskelig krav å oppfylle i en kvalitativ studie, fordi forskerens rolle er så sentral. I tillegg vil det enkelte individ og omstendighetene rundt endre seg, og dette gjør etterprøvingen vanskeligere (Dalen 2004). Maxwell (1992) hevder at validitet i kvalitativ forskning vil ikke knytte seg direkte til metoden, men til de data eller konklusjoner som blir dannet ved å bruke en metode i en gitt kontekst med et bestemt formål. Validitet vil derfor avhenge av hvilken metode man bruker til hvilket formål. Man kan kvalitetssikre i kvalitativ forskning ved å være veldig nøyaktig i sine beskrivelser av de enkelte leddene i forskningsprosessen. Dette da i forhold til forskeren, informantene, intervju situasjonen og en beskrivelse av de analytiske metoder som er brukt under bearbeidingen av materialet. Dalen (2004) sier da at i prinsippet kan en annen forsker ta på seg de samme ”forskerbrillene” ved en tenkt gjennomføring av det aktuelle prosjektet.

”Det å legge forholdene til rette for at det skapes intersubjektivitet styrker validiteten i fortolkningen av informantenes uttalelser” (Dalen 2004:106). Intersubjektivitet handler om hvordan opplevelser og situasjonstolkninger blir felles mellom mennesker, deskriptiv validitet (Maxwell 1992). Det handler om i hvilken grad beskrivelser av atferd og gjengiving av utsagn er utført slik at de stemmer overens med den virkeligheten de kommer fra. Valide data er med

hensyn til deskriptiv validitet kontrollert for misforståelser og mistolkninger fra forskerens side. En annen side er tolkningsvaliditet, her menes forhold som ikke direkte kan observeres, men som man tolker seg frem til (Maxwell 1992). Det vil si at forskeren har tolket og forstått perspektivet til informantene korrekt, de underliggende meninger, hensikter, holdninger og lignende som ligger bak uttalelsene. Informantenes uttalelser bør være så nære deres opplevelser som mulig, en god kontakt mellom forsker og informant vil være med å styrke validiteten. Gode og innsiktsfulle spørsmål vil naturligvis gi gode og fyldige svar.

Mine informanter ga gode og fyldige svar og opp til flere ganger hadde de allerede besvart mine spørsmål før jeg hadde stilt dem. Dette vil kunne styrke noe av validiteten i oppgaven min. Med tanke på forskningsvaliditet ble misforståelser og mistolkninger tatt opp underveis. Hvis jeg var usikker på hva mine informanter mente med et utsagn prøvde jeg å bruke speiling for å bekrefte om jeg hadde forstått dem riktig. Intervjuene mine ble holdt på informantens arbeidsplass, fordi det er et kjent sted for dem og de kunne putte meg lettere inn i sin hektiske hverdag.

Kvale (1997) sier at det er noen metodiske og teoretiske problemer knyttet til transkribering av lydopptak, det handler om pålitelighet og gyldighet. Jeg vil først skrive om gyldigheten eller validiteten. Transkribering vil si en oversettelse fra muntlig språk til skriftlig, begge har sine regler men det finnes ingen sann, objektiv oversettelse. Vi stiller oss spørsmålet ”hva er nyttig transkripsjon for min forskning?”. Det å skrive ordrette transkripsjoner og inkludere pauser, gjentakelser og tonefall er videre relevant for den psykologiske tolkningen (Kvale 1997).

Jeg har i min studie benyttet meg av lydbåndopptak og transkribert så nøyaktig som mulig informantens uttalelser. Dette ble gjort så fort som mulig etter intervjuene. Jeg førte også en liten loggbok over mine erfaringer og opplevelser under intervjusituasjonene. Når jeg har transkribert har jeg prøvd å skrive så nøyaktig som mulig det informantene sa. Jeg har inkludert ehm, hm, ja og signalisert tenkepauser med Noen av informantene hadde mange tenkepauser og hm'er i svarene sine og det har ført til noe usammenhengende tale. Jeg har her prøvd å lage en mest mulig sammenhengende tekst som uttrykker meningen bak, slik jeg ser den. En av informantene mine snakket på dialekt, men jeg valgt å ikke skrive på dialekt, fordi

jeg følte det gjorde transkriberingen vanskeligere. Det kan derfor hende at noen uttalelser og underliggende intensjoner kan minste sin mening, dette har jeg prøvd å ta hensyn til.

3.5.2 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet vil si overførbarhet. Hvorvidt funnene kan overføres til andre situasjoner, hendelser eller personer, og være en rettledning for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon (Kvale 1997). Generaliserbarheten spiller forskjellig rolle i kvalitative studier og i kvantitative, fordi de knyttes mer til teori (Maxwell 1992). Postmodernismen er synet på universell kunnskap og troen på det individuelle byttet ut med kunnskapens mangfold og kontekstavhengighet (Kvale 1997). Dette betyr at det er blitt mer fokus på kunnskap mellom ulike kontekster, det har gått fra en generalisering til en kontekstualisering (Kvale 1997).

Mine intervjuer er av fire lærere hvor to har relativ god fartstid i skolen og de to andre har bare jobbet ett par år, de er alle intervjuet på skolen og har innadvendte elever i sin klasse. Det går an å undersøke om deres opplevelser og erfaringer er like eller ulike, men utover dette kan man ikke forutsi hva andre lærere i andre kontekster opplever og erfarer. Jeg kan derfor ikke hevde at deres opplevelser og erfaringer speiler andre lærere, på den andre siden er generalisering heller ikke min intensjon. Mine informanter kan sies å representere eksempler, med interesse og engasjement for innadvendt atferd.

3.5.3 Reliabilitet

Reliabilitet vil si graden av målepresisjon eller målefeil (Befring 2002). Reliabilitet er relativt ubehandlet i litteratur som omhandler kvalitativ metode (Fog 1994). Dette fordi, i likhet med validitet, at begrepene som brukes innenfor kvantitativ forskning ikke har vært direkte anvendbare for kvalitativ metode (Fog 1994). Når vi snakker om reliabilitet er det snakk om en kvalitetskontroll, hvor troverdig eller pålitelig en undersøkelse er. Fog (1994) hevder videre at dersom de samme definisjonene skal brukes for kvalitative metoder, må man skifte ut ordet måle med ordet undersøke. I et forskningsintervju vil man ikke kunne måle noe, men man undersøker sammenhenger og strukturer i informantens uttalelser, og til dels under samtalen og i arbeidet med utskriftene. Dermed kan man vurdere resultatet med hensyn til

hvor sannsynlig bilde informantene gir er sant eller ikke. Kvale (1997) påpeker at man i intervjuundersøkelser bør gjøre reliabilitetsvurdering både i forhold til intervjuene, transkriberingen og analysen. Ledende spørsmål kan bli sett på som en trussel mot reliabiliteten. Denne typen spørsmål kan allikevel være egnet i det kvalitative forskningsintervjuet for å undersøke intervjupersonens reliabilitet og for å verifisere tolkningene og med andre ord styrke reliabiliteten (Kvale 1997). For å teste reliabiliteten under transkribering kan to personer transkribere det samme intervjuet og se om det blir likt, det samme kan gjelde ved kontroll av analysen (Kvale 1997).

I min undersøkelse har jeg ikke valgt å involvere en annen person verken til å transkribere eller tolke mine intervjuer, det har jeg dessverre ikke muligheten til. Så for å opprettholde reliabiliteten har jeg forsøkt å være oppmerksom på ikke ha ledende spørsmål i intervjuguiden. Jeg la likevel merke til under transkriberingen at i de tilfeller hvor informanten brukte lang tid på å svare og jeg tolket det som at personen ikke forstod spørsmålet, ledet jeg dem litt på vei. Jeg ble mer oppmerksom på dette underveis i intervjuperioden. Jeg kan ikke vite sikkert om mine informanter gir et troverdig bilde av hvordan situasjonen er i alle skoler, men først og fremst snakker de ut i fra sine egne opplevelser og erfaringer. Hensikten med min oppgave er heller ikke å generalisere, noe jeg heller ikke har mange nok informanter til å gjøre.

3.5.4 Etske vurderinger

Kvale (1997) hevder at etiske vurderinger er noe som foretas gjennom hele forskningsprosessen. Når forskeren på forhånd er klar over noen av de etiske problemstillingene, kan man lettere ta reflekterte avgjørelser på planleggingsstadiet og være mer oppmerksom på følsomme temaer som kan dukke opp underveis. All vitenskaplig virksomhet skal reguleres av overordnede etiske prinsipper som er nedfelt i lover og retningslinjer. Personopplysningsloven ble innført i 2001 og enhver forsker som skal gjennomføre et prosjekt som omfatter personopplysninger har meldeplikt (Dalen 2004). For å kunne ivareta etiske hensyn i oppgaven min, søkte jeg om godkjenning av undersøkelsen til

Norsk vitenskapelig datatjeneste (NSD). Dette i hensyn til mine informanter, og nødvendig fordi intervjuene ble lagt inn som lydfiler på datamaskinen.

I følge forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH 2006) skal alle som er gjenstand for forskning få all nødvendig informasjon for å danne seg en rimelig forståelse av forskningsfeltet, hensikten med forskningen og de konsekvenser det er å delta i forskningsprosjektet. En hovedregel i forskningsprosjekter er å få informantens samtykke, og informere om deres rett til å kunne trekke seg fra undersøkelsen. I forhold til min forskning skrev jeg et informasjonsskriv og en samtykkeerklæring til mine informanter om hva undersøkelsen min gikk ut på slik at de var klar over hensikten med undersøkelsen og deres rolle, og en forsikring om anonymisering. Alle informantene skrev under på samtykkeerklæringen før intervjuet startet. I forhold til å anonymisere intervjuene, kaller jeg dem for intervju nr 1,2,3 og 4, og bruker fellesordet lærere, hun eller mine informanter underveis i oppgaven, og jeg har opplyst om at skolene er i Oslo.

I følge NESH (2006) er lagring av personopplysninger eller opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner viktig å ta hensyn til i forhold til informantene. Det er forskeren som skal vurdere om det er behov for å lagre opplysninger som gjør det mulig å identifisere informantene. Jeg har lagret mine transkriberinger og lydfiler på min private pc med passordbeskyttelse. Transkriberingsmaterialet og lydfilene vil bli slettet når jeg har fått sensur på min oppgave, dette ble det gitt informasjon om i informasjonsskrivet.

4 RESULTATER OG FUNN

Det å være lærer for elever som viser problematferd kan være utfordrende for alle lærere. I dette kapittelet skal jeg presentere hva som kom fram i min undersøkelse i lys av min problemstilling og teori. Min problemstilling er: *"Hvordan opplever lærere innadvendte elever og tiltakene for disse elevene i skolen?"*. De resultatene og funnene jeg har, baserer seg på informantenes beskrivelser og opplevelser som kan knyttes til min problemstilling. Når jeg bruker sitater som illustrerer informantens uttalelser har jeg valgt å skrive dem i *kursiv*. Når jeg skriver om informantene mine velger jeg å benytte meg av hunnkjønn som en fellesbenevnelse på alle. Ut i fra de temaene som er belyst av mine informanter har jeg laget hovedkategorier og underkategoriene basert på hva som er mest relevant i forhold til min problemstilling. Her er de følgende kategoriene:

1. Lærernes opplevelser og erfaringer med innadvendt atferd

- Utfordringer
- Vennskap

2. Rutiner

3. Tiltak i forhold til de innadvendte elevene

- Selvoppfatning og mestring
- Klassemiljøet
- Samtale ved bruk av Facebook og MSN
- MOT og Psykisk helse i skolen
- Samarbeid med hjemmet og andre instanser

4.2 LÆRERS OPPLEVESER OG ERFARINGER MED INNADVENDT ATFERD

Jeg ønsket å finne ut hvordan lærere vil beskrive de innadvendte elevene, lærerne tok utgangspunkt i sine egne erfaringer med disse elevene. Mine informanter hadde stort sett den samme oppfatning av innadvendte elever. De påpekte at det selvfølgelig er forskjellig måte å være innadvendt på, da ved at gutter og jenter nødvendigvis ikke er innadvendt på samme måte. De var også enige om at elevene var stille og rolige i sin måte å være på og at disse elevene ofte valgte å være fraværende hvis noe skulle framføres eller lignende. Dette står i samsvar med Lund (2004a) sin definisjon av innadvendt atferd. Den kjennetegnes av nervøs og hemmet atferd, personlighetsvansker, nevrotiske trekk og angst. Barn med store bekymringer for nye situasjoner og viser unngåelsesatferd. De kan ofte virke triste, passive og være preget av overkontroll.

I forhold til det skolefaglige mente alle mine informanter at det var forskjeller, noen er veldig flinke og får gode karakterer mens andre trenger mer hjelp. De påpekte videre at de elevene som trengte hjelp ikke gir uttrykk for dette, men de sitter og later som de holder på med noe. Videre var det en klar enighet om at disse elevene var flinkere i den teoretiske og praktiske siden av faget enn den muntlige. To av informantene mine mente at de praktiske fagene ble sett på som et fristed for disse elevene, hvor de får sitte i fred og pusle med sine egne prosjekter. De påpeker videre at gym ikke er en del av det, gym er ofte vanskelig fordi det krever mye dynamikk i relasjonene og man må være spontan, aktiv og tørre å ta plass. En annen informant mener at de har større problemer i de praktiske fagene fordi at de ikke kjenner de lærerne like godt, hun trekker også frem gym som spesielt vanskelig da i forhold til lagspill. Den fjerde informanten peker på at stille barn gjerne er veldig glad i å tegne og at de uttrykker veldig mye gjennom tegninger. Hvis man virkelig har tid til å sette seg ned og høre om tegningen vil man oppdage at disse elevene ofte er veldig reflekterte.

”Vi har noen som har en voldsom interesse for tegning, for å lage bilder, det er klart at dette er elever som blomstrer i kunst og håndverktimen. De tar ikke kontakt med andre, men de lever i sin egen verden. Kommuniserer via det, veldig mørke tanker som skremmer voksne. Når unger på 13-14år har svarte tanker, livet er liksom ikke verdt noe”. (Lærer i ungdomskolen)

Alle lærerne trakk fram at det var problematisk i de fagene som krever en del muntlig deltakelse, fordi disse elevene ikke får uttelling for arbeidet sitt. Elevene kan være veldig flinke teoretisk og få gode karakterer på prøver, men den manglende muntlige deltakelsen gjør at de ikke når helt opp. Nettopp dette blir tatt opp av Paulsen og Bru (2007) sin artikkel *"Social passivity and grades achieved among adolescents in junior high school"* (Stangeland 2007). I skolen forventes det at man skal være aktiv og de stille elevene vil da slite med å få en rettferdig evaluering i flere fag. Innadvendte elever blir ofte oppfattet som mindre interesserte, deltagende og motiverte, elevene får ikke vist hva de kan. For at eleven skal få vist hva hun kan må læreren tilpasse evalueringssituasjonen, for å gjøre dette må man kjenne eleven og ta seg tid (Stangeland 2007).

To av lærerne mente at det stort sett var jenter som var innadvendte og snakket hele tiden bare om jenter. Dette stemmer med Sørli & Nordahl (1998) forskningsprosjekt "skole og samspillsvansker" hvor lærerne vurderte jentene som både oftere og mer sosialt isolert på skolen enn guttene. Lærerne mente videre at hvis gutter var innadvendte var det gjerne også dypere problemer, som for eksempel Asperger syndrom. De mente også at stille gutter blir enda mer usynlig enn stille jenter, fordi gutter generelt bråker mer enn jenter.

"Alle guttene jeg har her er hekta på internett, de kan bli hjemme fra skolen fordi de satt hjemme og holdt på med noe på nett. De blir virkelighetsfjerne, det å sitte på nett hjemme alene hjelper ikke i forhold til innadvendt atferd, det forsterker." (Lærer i ungdomsskolen)

En annen lærer mente at innadvendthet ikke er en diagnose men en personlighet, at de er innadvendte av natur og at det er et slags selvvalgt system. Elevene kan være ekstremt innadvendte, men også ekstremt utadvendte ved at de får med seg alt som skjer, de liker seg best i utkanten hvor de kan observere.

Alle lærerne mente at de fleste av de innadvendte elevene ikke ønsker å være innadvendt, men at de ofte er veldig reflekterte.

”I mange klasser er det sånn at når en innadvendt rekker opp hånda for å si noe, blir det helt stille fordi de andre vet at dette er gjennomtenkt. Og det er veldig for den som gjør det, siden den tross alt rekker opp hånda”. (Lærer i ungdomskole)

En lærer pekte på at det var litt behagelig for egen del å ha noen elever som ikke gjorde så veldig mye ut av seg, men at det lett kan være en hvilepute før man begynner å sette seg inn i det. For de stille og innadvendte barna er et problem, det er ikke en ønsket situasjon og det må oppleves som et problem.

Med tanke på det jeg tidligere har skrevet om innadvendt atferd, samsvarer det i stor grad med det lærerne sier. Elevene oppleves som stille, engstelige og sosialt isolerte og det hemmer læring og sosialt samspill med andre. Dette er vanlige betegnelser og oppfatninger i teorien (Collins 1996, Sørli & Nordahl 1998, Ogden 2002, Lund 2004a). I forhold til det som tidligere er nevnt kan innadvendt atferd forbindes med og/eller være et symptom på sosial angst, depresjon og andre psykiske tilstander (Iversen, Lønberg og Oskal 2006). Det kommer også fram i mine intervjuer, flere av elevene hadde vært i kontakt med PPT og til utredning i barne- og ungdomspsykiatrien. To av informantene nevner her selvskading som en av grunnene til at elevene blir henvist.

4.2.1 Utfordringer

Ingrid Lund (2004a) skriver i sin bok om hvilke utfordringer lærere opplever i møte med innadvendte elever, det som går igjen i hennes bok er den vanskelige dialogen i møte med elevene. Jeg spurte mine informanter om hva de synes er utfordrende i forhold til disse elevene og de var enige om at kommunikasjonen var en stor utfordring. Dette fordi at det krever veldig mye tid og støtte, det er vanskelig å etablere en kontakt og dialog med eleven. En lærer beskriver at noen elever blir helt stive av skrekk når hun henvendte seg til dem første gangen, hun blir oppfattet som en stor drittsekk som kommer og begynner å legge seg opp i elevens privatliv. Alle lærerne nevner at de tror elevene synes det er skummelt og at man må

tenke på hvordan man henvender seg, en lærer sier at hun alltid er veldig nøye på å fortelle hvorfor hun tar kontakt. Hun sier videre at hun håper at elevene opplever at hun er på tilbudssiden og at de selv er eksperter på eget liv.

”Jeg er alltid veldig tydelig på hvorfor jeg snakker med dem og hvor viktig det er for meg å vise respekt. Og at det er dem som er eksperter på sitt eget liv og da pleier vi å finne en løsning”. (Lærer i ungdomskolen)

Lund (2004a) hevder at det er vanskelig å ikke se på andre som objekter, og at det er spesielt viktig i forhold til disse elevene. Lærerne beskriver det på denne måten, når man først har oppnådd en viss kontakt var viktig at man trår varsomt for ikke å gjøre noe feil. Noen elever kan føle seg truet av noen lærere om de er for direkte og nære. Disse elevene trenger at man holder litt avstand, de er forsiktige i sosiale sammenhenger og sier gjerne nei takk for sikkerhetsskyld. En av lærerne forteller:

”Når for eksempel en av de innadvendte jentene blir invitert med på fest til helgen, sier hun gjerne nei takk for sikkerhetsskyld. Hun blir skeptisk med en gang og lurere på hva for noe lurere dette er” (Lærer i ungdomskolen)

I følge Nordahl (2002) vil lærere som kjenner seg selv som lærer og forstår sine egne handlinger, ha større muligheter for å møte utfordringer. Ut i fra det informantene mine har sagt må man trå varsomt og veie sine ord i arbeid med disse elevene. Lav selvoppfatning viser seg å være noe som går igjen hos disse elevene, da spesielt jenter. En elev med lav selvoppfatning har liten tro på seg selv og egne evner, de kan også ha en misoppfatning av hvordan man blir sett på av andre.

Jeg skrev i punkt 2.2.2 om selvoppfatning, at man har en tendens til å søke seg til de erfaringer som bekrefter selvoppfatningen og unngår de som ikke gjør det. Videre at det er viktig at lærerne tilpasser undervisningen slik at elevene kan mestre. Alle lærerne forteller at de jobber med selvoppfatning på en eller annen måte. Noen har jentegrupper hvor jenter på eget initiativ kan melde seg på, hun mener at man alltid finner de innadvendte jentene der. De jobber med selvoppfatning gjennom elevsamtaler og gjennom klasseledelse, hvorfor elevene blir svart tilbake fra av lærerne. I følge Lund (2004a) har det vist seg å ha positiv effekt å lage smågruppetiltak for elever med spesielle behov, da her grupper for elever som er innadvendte.

En annen lærer forteller at hun tenker konstant på hvordan han kan øke selvoppfatningen til disse elevene, hun prøver å finne forskjellige arenaer hvor disse elevene kan mestre. Hun prøver å få dem til å reflektere rundt det å mestre og hva de gjør når de mestrer noe.

”[..] for å få hun til å lese eller ta ordet i timen måtte vi planlegge. Hun måtte vite dagen i forveien, avtale med hun hvilket avsnitt hun skulle lese. Så hun viste nøyaktig når jeg skulle si navnet hennes, det hjelper” (Lærer i ungdomskolen)

Som jeg har nevnt tidligere bruker mange innadvendte elever masse tid og energi på å kontrollere seg selv og omgivelsene. De forsøker hele tiden å ligge i forkant for å kunne forutse, redusere og unngå situasjoner som kan oppleves som pinlig og ydmykende.

4.2.2 Vennskap

Vennskap er viktig for alle mennesker og det har en stor betydning i alles liv. Det er gjennom vennskap at man lærer sosiale koder og utvikler sin sosiale kompetanse. Vi får vår identitet ved å være sammen med andre, og derfor er vi også avhengige av hverandre og hverandres innspill og tilbakemeldinger. Dette gir oss en følelse av tilhørighet og opplevelse av å bety noe for noen (Lund 2004a).

”De oppleves som ikke personer, de blir glemt i forhold til å være med på gruppearbeid hvis de får velge grupper selv. Noen er skoleflinke og da kan de få være med fordi de blir sett på som en ressurs. Da får de tildelt en spesiell oppgave og blir utnyttet litt og får være med fordi de er flinke og hever gruppens karakter.” (Lærer i ungdomskole)

”De har få relasjoner, men de har som regel noen. Gjerne på tvers av klassen eller utenfor skolen” (Lærer i ungdomskolen)

Disse to utsagnene handler om hvordan innadvendte elever opptrer i relasjoner, utsagnene er basert på erfaringer og observasjoner av elever i klassesammenheng og i friminuttene. De sa videre at disse elevene står mye alene i friminuttene, gjerne i enden av skolegården eller rusle rundt uten mål og mening. En informant påpekte også at noen av jentene går inn på doen, ikke fordi at de nødvendigvis må på do, men fordi at det er noe å gjøre. I tillegg er det noe som alle jenter gjør og de prøver på en måte å være en av gjengen. Noen kan også stå sammen i en

gruppe med flere elever, men når man ser nærmere etter er det egentlig ikke en del av gruppen. Det er ikke deltakende i det som skjer eller det som snakkes om, de bare dilter etter.

Lund (2004) hevder at det varierer hvor mange venner informantene i hennes undersøkelse hadde. De uttalte at de skulle ønske de var venner med de og de personene men at de ikke turte å ta kontakt selv. Det er noe som stadig går igjen for elever med denne atferden, de er uvanlig sårbare og beskytter seg hele tiden. Som jeg har skrevet tidligere kan negative erfaringer med tidligere sosialt samspill i noen tilfeller ødelegge for senere etablering av relasjoner. En annen side av saken er at elever med innadvendt atferd ofte kan mistolke andre. Hvis det da er noen som ønsker kontakt og tar kontakt, er det ikke sikkert de tolker det som en invitasjon til sosialt samspill. I tillegg er et annet aspekt at når man er stille og tilbaketrukket er man ikke nødvendigvis den første som blir valgt eller invitert til i noe. Mine informanter peker på at man kan se en sammenheng mellom elevens atferd og atferden til vennene deres. De hadde ofte likesinnede venner, som var mer av den stille og rolige typen. I forhold til kjønn tok jenter kontakt med likesinnede jenter og gutter med likesinnede gutter.

”To innadvendte jenter kan ha en slags nytte av hverandre. De søker mot hverandre, de behøver ikke si så mye, men de er sammen og det trives de med. Kanskje det etter hvert blir et forhold som varer utover skoletid. Like barn leker best.” (Lærer i ungdomskolen)

Det at jenter søker jenter og gutter søker gutter tenker jeg at er ganske normalt. Skillet mellom kjønnene blir etter hvert mer markant og man trekkes automatisk mot de man sammenligner seg med.

4.3 SKOLENS RUTINER FOR Å OPPDAGE INNADVENDTE ELEVER

Dette var et av spørsmålene mine i intervjuguiden og alle informantene snakket en del om rutinene, jeg synes dette er et spennende tema fordi det er viktig for innadvendte elever at de blir oppdaget.

Alle mine informanter er på møter med barneskolen før skoleåret starter, hvor de diskuterer hver enkelt elev og kommer frem til hvilke elever man må se litt nærmere på. Lærerne var enige om at dette var nyttig informasjon fra barneskolen før eleven skal begynne. De påpeker også at de ofte får henvendelser fra foreldre som er bekymret for barnet sitt. Hvis de ikke har fått noe beskjed på forhånd er det først og fremst kontaktlærer som må oppdage de innadvendte elevene. Ingul (2006) hevder at man kan hindre fravær og skolevegring ved et godt system for registrering og oppfølging av fravær og en tydelig holdning i forhold til fravær fra skolens side. Videre at man tidlig involverer foreldre og eventuelt PPT/BUP, samt vilje til tilpasning, tilrettelegging og intervensjon. En lærer forteller at fraværet til eleven er en varselampe:

"[..]de gjør lite ut av seg og har mye fravær. Det er ofte derfor vi ser dem, for vi har god fraværsoppfølging. Hvis de har mer spesielt mye fravær, blir de diskutert på teammøter."
(Lærer i ungdomskole)

Slik jeg tolker det har denne skolen god oppfølging på fravær, og som nevnt tidligere er ofte innadvendte elever mye fraværende for å slippe ubehagelig situasjoner. Det er positivt at de blir tatt opp på møter når fraværet blir for stort for da prøver man å finne ut av hva fraværet skyldes. Det kan på den andre siden virke som at hvis en innadvendt elev ikke er mye fraværende vil eleven heller ikke bli plukket opp. Videre forteller læreren at hun snakker med foreldrene, fordi det er tross alt deres ansvar å få barna på skolen. En lærer forteller hvordan hun har laget et individuelt tiltak for en jente som hadde mye fravær og sosial angst:

"Vi avtale at jenta skulle sende sms til meg når hun var kommet til gymsalen. Når jeg fikk sms'en gikk jeg ned for å møte henne, noen ganger kunne jeg følge henne rett til klasserommet mens andre ganger gikk vi opp på mitt kontor. Der fikk hun sitte å jobbe med skolearbeid til hun følte seg klar til å møte verden og bli sett på." (Lærer i ungdomskole)

Tore Aune skriver i fagtidsskriftet Spesialpedagogikk (08/2006) at sosial angst er en lidelse hvor barn og unge opplever intenst ubehag i sosiale situasjoner, eller i situasjoner hvor det forventes at de skal prestere/gjennomføre noe foran andre. I utsagnet over har vi en lærer som er opptatt av hver enkelt elev og hva som kan gjøres for å hjelpe henne til å komme på skolen. Dette tiltaket er ganske så enkelt i seg selv og fører til at jenta ikke får masse fravær og går glipp av læring.

Videre forteller hun at de kartlegger ved elevsamtaler, foreldresamtaler og prøver å forstå situasjonen ut i fra det. De observerer, snakker med alle lærerne som eleven har kontakt med og snakker om den enkelte eleven på teammøter. Etter det tar de kontakt med PPT hvor de prøver å finne ut hva som kan fungerer for denne eleven basert på interesser, styrker og svakheter.

4.4 TILTAK FOR DE INNADVENDTE ELEVENE

Alle informantene mine hadde tiltak til forskjellige elever, men de påpekte at tiltakene må fungerer for hver enkelt. Det går ikke an å sette personer i en kategori, slå opp i en tabell og ut i fra det finne ut hvilke tiltak som vil fungere.

”Det handler om å se den enkelte eleven. Vi kan ikke bare slå opp i en bok og si: ja, du er kategori B og da trenger du de og de tiltakene. Man må snakke med eleven og finne individuelle tiltak som gjør skolehverdagen lettere.” (Lærer i ungdomskole)

Alle lærerne mente også at de hadde generelle tiltak som gikk på hele skolen og omfattet alle elevene. Det var spesielt tre områder alle informantene mine hadde fokus på, disse er **1) selvpoppfatning og mestring, 2) klassemiljø og 3) MOT og Psykisk helse i skolen**. Først vil jeg gjengi noe av de lærerne fortalt om tiltak generelt.

Flere av lærerne påpekte at faste plasser i klasserommet hadde en betydning for mange av de innadvendte elevene. En lærer mente at de innadvendte likte å sitte bakerst inntil veggen, så de hadde kontroll over alle elevene på den ene siden.

”Han synes det var best å sitte inntil veggen for da var han trygg på at han ikke hadde noen bak seg og slapp kommentarer derfra.” (Lærer i ungdomskole)

”Jeg hadde en gang en elev som trengte å ta pauser midt i timene, ta en pause fra alt det sosiale. Dette gjorde at hun helst ville sitte foran ved døra, så hun lett kunne ta pauser når hun trengte det.” (Lærer i ungdomskole)

Dette viser til at læreren har snakket mye med eleven og at de sammen har kommet fram til at et så enkelt tiltak er med på å gjøre skolehverdagen for denne eleven enklere. Læreren har en subjekt-subjekt-holdning hvor hun lytter til hva eleven føler og mener istedenfor å komme med en konkluderende løsning med en gang (Schibbye 2002). En annen lærer fortalte at en elev hun hadde gjerne ville sitte helt foran, slik at eleven lett kunne kommunisere til læreren via en liten finger at hun var klar til å svare på noe. Som nevnt tidligere sliter mange innadvendte elever med den muntlige deltakelsen i timene, og dette lille enkle tiltaket kan gjøre en stor forskjellig i forhold til dette. Flere av lærerne påpeker at de snakker med de innadvendte elevene om hvor de kunne tenke seg å sitte og hvem de vil sitte ved siden av. Dette er viktig for den innadvendte eleven men også for at læreren skal kunne ha kontroll og oversikt i klasserommet.

En lærer var spesielt opptatt av det jeg skriver om innledningsvis om at samfunnet har forandret seg, og at det nå krever at man skal kunne stå fram og si hva man mener. I skolesammenheng vil det her blant annet si den muntlige deltakelsen i timene og muntlig fremføring av blant annet gruppearbeid. Hun sier om dette:

”Ved å ha en rolle i en gruppe blir man trent opp i en type formidling som man i vårt samfunn må takle. Jeg tror det er lurt å trene på å stå fram som den man er, for samfunnet blir tøffere og tøffere og man blir tråkket på om man ikke står fram. Skolen er en arena hvor det er mulig å trene på dette.” (Lærer i ungdomskole)

Videre forteller han at de innadvendte elevene får lov til å ha framføring alene bare foran læreren, etter hvert avanserer man ved at man har med noen elever og målet er da at man skal kunne fremføre for hele klassen.

4.4.1 Selvoppfatning og mestring

Flere av lærerne påpekte at det var viktig å se elevene, det å oppleve mestring er av betydning for elever med innadvendt atferd som for andre elever. Barn og ungdom prøver å mestre ulike sosiale og faglige utfordringer gjennom ulike mestringsstrategier, det sentrale er opplevelsen av å mestre ulike utfordringer. Overland (2007) sier at det er opplevelsen og vurderingen av

effekten av strategiene som er avgjørende for om strategiene opprettholdes eller endres. For noen elever kan det være et stort sprik mellom skolens krav og egen faglig og sosial kompetanse, og negative mestringsstrategier kan lett utvikle seg. Hvis en elev opplever at hennes skolearbeid ikke gir den store uttellingen som de vil ha, til tross for at hun har jobbet hardt, vil hun ikke oppleve at det nytter å fortsette å jobbe. Dette ser jeg i sammenheng med det som tidligere er nevnt om at innadvendte elever ikke får like god karakter for sitt arbeid på grunn av manglende muntlig deltakelse. Det opplæringsstilbudet skolen har skal ta utgangspunkt i elevenes forutsetninger og behov, samtidig som det skal være likeverdig slik at ingen får bedre eller dårligere tilbud enn de andre (Overland 2007). Opplevelsen av mestring og oppgaver tilpasset nivå og forutsetninger er med på å bygge opp selvoppfatningen og troen på seg selv og egne evner (Skaalvik & Skaalvik 1996).

”Hele tiden gjenta for dem at de mestrer og vise dem at de mestrer. La de få framføre noe jeg vet de kan på mitt kontor, la de få prøve seg på trygge arenaer. Så etter hvert når de har opplevd at de mestrer de, kan man utfordre de til å ta et steg videre.” (Lærer i ungdomskolen)

Det læreren her gjør er å legge til rette for eleven, slik at de nettopp kan få en oppgave som er tilpasset deres nivå og mestringsnivå. Ved å gjøre dette tar man vare på enkeltindividet vet at elevene får forskjellige utfordringer å strekke seg etter, slik at det skal være mening i det de gjør. Dette henger sammen med det Piaget sier om at læring vil ikke skje dersom læringssituasjonen ikke gir nye utfordringer. Et optimalt skjæringspunkt mellom utfordringer og kompetanse hos den enkelte elev, som er maksimalt gunstig for læring. (Overland 2007). En av mine informanter påpekte at noen av de innadvendte elevene forandrer seg når de begynner på videregående skole, dette fordi det er mer rettet mot interesse. Man kan til en viss grad velge hvilke fag man vil ha og kommer sammen med andre som har valgt de samme fagene. Dermed har man noen av de samme interessene og et godt utgangspunkt for vennskap.

”Grunnskolen er ikke basert på interesser, man blir satt sammen med folk fordi man tilfeldigvis bor i samme område. Flere innadvendte elever opplever mestring på flere områder i den videregående skole, både faglig og sosialt. Videregående skole er tross alt valgt ut i fra interesser.” (Lærer i ungdomskole)

Det kan også tenkes at det går bedre for innadvendte elever på videregående skole, fordi at de på en måte får begynne med blanke ark. Hvis man ikke kommer sammen med elever fra

ungdomskolen, er det ingen på den nye skolen som vet noe om den innadvendte sin personlighet. Her kan man da til en viss grad velge hvilke rolle man vil spille, hvis man mestrer flere skolefag i tillegg blir det også en opplevelse av mestring. Det å ha valgt skole ut i fra interesse kan også ha en motivasjonsfaktor, denne motivasjonsfaktoren kan ha innvirkning på selvoppfatningen. Psykologisk sentralitet blir brukt om det som er viktig for oss, vår selvakseptering blir påvirket av det vi verdsetter høyest. Flere undersøkelser viser at vår selvakseptering blir mest påvirket av områder som er viktig for oss og av stor verdi for oss og vårt miljø (Skaalvik & Skaalvik 1996). Når en elev har spesielt stor interesse for en ting, vil det være viktig for eleven å gjøre det bra på dette, hvis man mestrer det vil selvaksepteringen være høy. På den andre siden handler det ikke bare om å velge å ikke være innadvendt, vist man først har vært det i 10 år på barnetrinnet, er det ikke uproblematisk å snu det til når man begynner på videregående skole. For de fleste handler det jo etter hvert ikke om noe de selv har valgt, men en tittel de har fått fordi de ikke roper høyest, noe som da går utover skole prestasjoner og sosial omgang. Jeg henviser her til undersøkelsen som nevnt tidligere om at desto lavere elevene presterte faglig, jo mer indikerte elevenes vurderinger at de ikke var godt faglig og sosialt inkludert i skolen.

Lund (2004a) trekker fram i sin bok at et spesielt tiltak for innadvendte elever er å se eleven, det er mange måter å gjøre dette på. Man kan si hei, smile til vedkommende eller gi et oppmerksomt blikk i retning av eleven, det gjør at eleven føler seg sett. For mine informanter var det viktig at de så elevene, gjennom det får man en lettere dialog og relasjon til hverandre.

”Det viktigste er å prøve å nå frem til den eleven og si at jeg ser deg. Vi skal hjelpe deg, vi kan samarbeide og vi gir oss ikke før du får det bedre. Elevene kan komme til meg når de ønsker det. De vet at det er en på skolen som bryr seg om de, er interessert i de og har omsorg for de.” (Lærer i ungdomskolen)

Det virker her som om læreren har reflektert rundt seg selv, og sine tanker om hvordan det er å være innadvendt elev, og at det finnes et individ bak rollen som innadvendt elev. Jeg har tidligere skrevet om selvrefleksivitet og at det er et viktig begrep i møte med andre mennesker (Schibbye 2002, Lund 2004a). Lærere kan hjelpe elevene til å bli tydeligere for seg selv gjennom den måte læreren møter de på. En subjekt-subjekt-holdning vil kunne danne grunnlaget for en god relasjon mellom lærer og elev. Overland (2007) sier at tillit, respekt, å

ikke sette merkelapper på elvene og en interesse for elevene er kjennetegn ved gode relasjoner. Ved å bruke anerkjennende kommunikasjon når man møter elevene, kan den gode relasjonen mellom lærer og elever styrkes. Som nevnt før handler det om å kunne lytte til eleven, og høre på det eleven prøver å fortelle. Ved speiling kan man bekrefte eller avbekrefte det eleven har fortalt, det kan gi en følelse av respekt, og tilliten til læreren kan øke. Relasjoner mellom lærer og elever og hvordan læreren blir oppfattet av klassen, har innflytelse på både undervisning og elevenes handlinger i klasserommet (Overland 2007).

4.4.2 Klassemiljø

Alle mine informanter snakket om hvordan betydningen av et godt klassemiljø kan styrke alle elever, og spesielt i forhold til elever som er innadvendte. For å ha et godt klassemiljø er det flere elementer man må ta i betraktning. Som nevnt tidligere er det ikke bare det sosiale samspillet mellom elevene i timene. Samspillet mellom lærer og elever, samhandling i friminuttet og etter skoletid kan også ha en betydning for trivsel og læring.

”Vi jobber med klassemiljøet, hvor de innadvendte sitter i klasserommet og hele klassen. Vi presenterer det ikke som at det er en enkelt elev som trenger det, men at det er for hele klassen”(Lærer i ungdomskole)

Læreren har her et fokus på hele klassen, generelle og positive tiltak som kan støtte hele klassen. Som nevnt tidligere er skolen en viktig sosial arena, barn og unge danner vennskap og knytter relasjoner til hverandre (Sørli & Nordahl 1998). I tillegg er det her noe av vår selvoppfatning utvikles gjennom relasjon med andre (Overland 2007). Det er derfor ønskelig med et klassemiljø hvor elevene får lov til å være seg selv og har respekt for hverandre. Et slikt klassemiljø vil også gjøre det lettere for spesielt innadvendte elever å rekke opp hånden og tørre å si noe feil uten at det blir oppfattet som dumt. Som nevnt tidligere er dette fordi at innadvendte elever ofte er veldig sårbare og ofte mistolker andres signaler. En lærer påpeker dette spesielt i forhold til en klasse:

”Vi jobber med en jentegruppe som skal stå sammen mot guttene, de skal støtte hverandre hele tiden. Hvis noen gutter kommer med slengbemerkinger skal alle jentene stå sammen og si i fra at det ikke tolereres.” (Lærer i ungdomskole)

Et av lærerens ansvarsområde som klassestyrer er å utvikle klassemiljøet, å være en god klasseleder vil si å ha tillit og legitimitet som leder (Overland 2007). For å få dette avhenger det av hvordan lærere sin personlighet er og hvordan han møter elevene sine, det er her snakk om lærerstil. Det omfatter to tema, læreren skal gi elevene omsorg, anerkjennelse og trygghet og ha en kontrollerende funksjon i forhold til elevenes handlinger i klassen. Den autoritative lærerstilen er den som er mest funksjonell for en lærer i følge Overland (2007). Den stilen viser seg å ta vare på de behov elevene med problematferd har. En lærer med denne stilen er en lærer som unngår å komme i eskalerende situasjoner og i negative samspill med elevene. Læreren vil være klar og tydelige og forutsigbar og har samtidig en nær relasjon til elevene sine.

Jeg har tidligere skrevet litt om psykisk helse i skolen og en undersøkelse de har gjort viser at dersom elevene trives i klassen og i skolen er sjansene bedre for å mestre stress og utfordringer de møter. Her er lærerrollen spesielt viktig, for hvis lærerne har et dårlig forhold til elevene og gir dem lite oppmerksomhet, kan dette gjøre elevene usikre. Videre kan det påvirke arbeid de gjør i negativ retning og elevene kan i større grad være i risiko for å utvikle psykiske vansker (Grønli 2008).

4.4.3 Samtale ved bruk av Facebook og MSN

Dette er en kategori som jeg ikke hadde i min intervjuguide, den dukket fram som et nytt emne underveis i analysen. Lund (2004a) snakker om samtale med elever som et godt tiltak for å etablere kontakt og kommunikasjon. Jeg har selv erfaringer med at å holde kontakt gjennom internett gjør det enklere å forklare og fortelle om ting som er vanskelig, jeg ønsker derfor å undersøke hvordan dette fungerer i praksis for mine lærere. Alle mine informanter nevnte elevsamtaler når jeg spurte om hvilke tiltak de bruker. En av lærerne trakk her da fram samtaler via Facebook og MSN, som to måter hun kommuniserer med elevene på. Dette fordi at noen synes det var ubehagelig å snakke over et bord og hadde ikke lyst til at de andre elevene skulle se at de skulle snakke sammen. Før jeg går videre inn på bruken av Facebook og MSN vil jeg skrive litt om de tre andre lærernes erfaringer i forhold til elevsamtaler.

Alle lærerne sa at de hadde faste samtaler med alle elevene to ganger i året, men alle elevene kunne når som helst be om en samtale og de hadde selvfølgelig flere med de innadvendte elevene. Samtalene gikk ut på å høre hvordan de hadde det på skolen og om det ellers var noe spesielt. Noen av lærerne erfarte her at de elevene som hadde det vanskelig ofte ikke sa så mye, og ofte svarte at de ikke viste. Lærerne mente her at det kunne være mange avgjørende faktorer, blant annet forholdet mellom lærer og elev, tillit og trygghet og hvor lenge man har vært elev i den klassen. Elevsamtalen er likevel med på å gjøre at eleven føler seg sett av læreren, og at lærer var oppmerksom på dem og åpen for dialog. Lærerne synes at samtalene som regel fungerte bra. I følge Collins (1996) er elevsamtaler et viktig redskap i møte med elever som er innadvendte, samtalene med elevene er en måte å etablere en relasjon til de.

En lærer hadde god erfaring med å bruke Facebook og MSN (messenger) som en måte å nå elevene som var spesielt innadvendte i sin klasse.

”Jeg vil være diskret, møte dem på deres prinsipper. Jeg har derfor laget meg en Facebookprofil og tilhørende MSN-konto, hvor de kan ta kontakt med meg.” (Lærer i ungdomskole)

Facebook er en side på Internett, hvor man lager en profil til seg selv. På profilen kan man skrive om seg selv og legg inn bilder hvis det er ønskelig. Man kan bli med i forskjellige grupper som man føler en viss tilhørighet til. Via invitasjoner som man sender ut og mottar, legger man til venner som blir lagt til profilen din. Det vil si at de kan se hele profilen, bildene og skrive til deg.

MSN er en slag chattefunksjon på internett som foregår ved at man oppretter kontakt med hverandre ved å legge til e-postadresse. Når den andre godkjenner kan man snakke med hverandre direkte via nettet, så fremt at begge er logget inn på MSN og Internett.

”At man sitter bak skjermen gjerne hjemme på rommet sitt, gjør at man føler seg trygg. Det er ingen som kan se på en eller le av en, om man sier noe rart. Man får god tid til å tenke gjennom hva man vil fortelle. Dette gjør at jeg som lærer får utrolig mye informasjon.” (lærer i ungdomskole)

Det som kommer fram av dette er at det virker enklere for innadvendte elever å kommunisere via Internett, fordi man ikke blir sittende overfor hverandre som i vanlige samtaler. På grunn av dette er det lettere for eleven å snakke fritt og de åpner seg på en annen måte.

Læreren fortalte videre at andre på skolen var skeptisk til denne formen for kontakt. De synes ikke det var noen gunstig måte å kommunisere på fordi det foregår etter skoletid og på lærerens fritid. Læreren som ikke har jobbet så lenge i skolen, forstår kritikken men er vant med å bli kritisert for sine metoder. Hun mener videre at man må tilpasse seg tiden og møte elevene der de er. For å behandle dette som en slags vanlig elevsamtale skrev læreren ut samtalene som ble lagt i elevens perm. Læreren la til at det hadde kommet frem ting under disse samtalene som etter hvert ble henvist videre til PPT og BUP.

Å bruke Internett har blitt vanlig den siste tiden, den yngre generasjonen bruker Internett til både skolearbeid, privatbruk og sosial samspill. Nærbøe (2008) stiller spørsmål ved denne bruken og om det kommer til å påvirke mer og mer oppvekstvilkårene til barn og unge. Videre stiller han spørsmål ved om læring gjennom Internett kan føre til en mer distansert læring, fordi man ikke får den samme nærheten til læreren ved vanlig tavleundervisning. Når det gjelder kommunikasjon får man ikke noe inntrykk av ansiktsuttrykk, tonefall eller mimikk. Nærbøe (2008) har gjort en undersøkelse som viser at flere unge jenter benytter seg av Internett, som en viktig del av sitt sosiale liv. I forhold til det Dreyfus sier virker det som at kommunikasjon gjennom Internett kan føre til et distansert forhold mellom mennesker. Denne kommunikasjonen kan gjøre at man mister noen av de sosiale kodene og signalene man sender ut når man snakker med hverandre. Hvis vi tenker på de innadvendte elevene er de ofte veldig sårbare og kan lett mistolke andre sine signaler og da kan en slik utvikling også ha en negativ effekt. Det sosiale samspillet handler også om å lære sosiale koder gjennom å observere og samhandle fysisk med andre. Å kommunisere via Facebook eller MSN vil ikke gi den samme opplevelsen av den du snakker med. På den andre siden tror jeg ikke Internett vil ta over helt, jeg tror fortsatt folk vil snakke sammen ansikt til ansikt. Jeg ser også at for elever med innadvendt atferd kan det være et veldig nyttig hjelpemiddel, hvor hemningene som ellers hindrer dem i den vanskelige hverdagslige samtalen faller bort.

4.4.4 MOT og Psykisk helse i skolen

Dette temaet hadde jeg ikke i min intervjuguide, det dukket opp under intervjuene og senere i analysen. Flere av lærerne nevnte MOT og Psykisk helse i skolen når de fikk spørsmålet om hvilke tiltak de setter inn.

Alle lærerne viste at MOT og Psykisk helse i skolen var tilgjengelige hjelpemidler, men bare 2 av skolene brukte det aktivt. Den ene skolen hadde vært pilotskole for MOT prosjektet. Lærerne mente at disse programmene øker elevenes innsikt og forståelse og at det hjelper dem til å finne seg selv. Videre hjelper programmene ungdommene til å godta ulikheter og at alle er like mye verdt selv om de ikke er helt like. 2 av lærerne mente at kurset for 9 trinn om annerledeshet og ensomhet spesielt var nyttig for de innadvendte elevene, men også for resten av klassen. Dette fordi de innadvendte elevene fikk en aksept i forhold til at de ofte er litt annerledes og resten av klassen fikk et innblikk i hvordan det er å føle seg ensom. En annen lærer mente at temaet for 10 trinn passet bra i forholdt til at flesteparten av elevene skal starte på videregående skole og det er noe ukjent. Det ukjente er spesielt skummelt for de innadvendte elevene fordi de liker å ha kontroll over situasjonen. En lærer forteller:

”Nå er hun endelig blitt godt kjent med denne skolen. Hun vet hvilke klasserom hun skal til, hun kjenner de fleste lærerne og oss her på kontoret. Om bare 1 år skal alt dette bli dratt fra henne og hun skal bli sendt ut i en helt ny verden. Hun har allerede begynt å bekymre seg for dette og jeg prøver å gjøre henne mest mulig beroliget og klar.” (Lærer i ungdomskole)

Ingen av lærerne ga noe klart uttrykk for om disse programmene hadde ført til noen vesentlig forskjellig for klasse- og skolemiljøet, men det virket allikevel som de synes det var et bra tiltak. En lærer pekte på at det kanskje ikke er så lett å se om disse programmene har fungert fordi det er mest noe som foregår inni hodet.

4.4.5 Samarbeid med foresatte og andre instanser

Som nevnt tidligere er samarbeid med skolen, foreldre og andre instanser viktig og nødvendig for å skape gode relasjoner til eleven. De som står problemene nærmest er eleven, lærere og foreldre. Foreldre kan bli betegnet som skolens viktigste samarbeidspartnere, fordi de kjenner barnet sitt best (Lund 2004). Samarbeid med foreldrene blir sett på som

betydningsfullt i skolen i følge blant annet Nordahl (2002), Lund (2004a) og Overland (2007). God foreldrestøtte har en klar positiv sammenheng med relasjoner mellom elever, elever og lærere og for elevers trivsel i skolen. En av mine informanter forteller:

”Samarbeid med foreldre kan være vanskelig, veldig vanskelig. En del av foreldrene har det heller ikke bra, men det er tross alt ikke skolen sitt problem. Jeg ser jo de samme symptomene hos foreldrene. Foreldrene er ofte superbekymret for barnet sitt og gjør det ofte verre, ved at de har forhør hver dag ved middagsbordet. Hvem har du vært sammen med i dag? Har du planlagt noe i helgen? Dette gjør at barnet sin situasjon blir forsterket og bekreftet til stadighet.” (Lærer i ungdomskole)

Ut i fra dette tolker jeg at læreren erfarer at det ofte er problemer i familien til elever som er innadvendte. Læreren påpeker at hun ser likhetstrekk mellom foreldrene og barna, da særlig mødre. Noen av mødrene kan være passive og vanskelig å komme i kontakt med, men de snakker gjerne om sitt eget problem. Jeg har nevnt tidligere at måten barnet blir møtt på av foreldrene kan påvirke barnets atferd og hvordan det takler relasjoner. Det skal likevel påpekes at ikke alle elever som viser innadvendt atferd har negative samspillserfaringer eller foreldre som viser lignende atferd (Lund 2004a).

En lærer forteller at det er ikke alltid foreldrene er i stand til å stille til samtale, enten på grunn av jobb eller psykisk tilstand.

”Noen foreldre har eller tar seg ikke tid til å møte opp til samtale. Noen skylder på jobben, mens andre skylder på at de faktisk har det så vanskelig med sine egne problemer at det ikke orker å gå ut av huset. Disse er de jeg ofte vil komme i kontakt med, og da hender det at vi bruker e-post eller sms. Jeg har også en Facebookprofil hvor både foreldre og elever kan ta kontakt med meg.” (Lærer i ungdomskole)

Det interessante her er at læreren strekker seg ganske langt for å kommunisere med foreldre og elever på den måten som passer dem. Det kan være lettere for noen å kommunisere på en indirekte måte via et kommunikasjonsmiddel av et eller annet slag, det ufarliggjør situasjonen. Ved at man slipper blikkontakt og har bedre tid til å svare enn man har i en samtale over et bord. Noen foreldre har kanskje negative erfaringer i forhold til egen skolegang og dette gjør at de unngår slike samtaler.

Alle mine informanter påpeker viktigheten med et godt samarbeid innad i skolen. Lærerne hadde ofte møter med de andre lærerne, rådgiver, helsesøster og sosiallærer hvor de tok opp forskjellige saker. De kunne ta opp bekymringer for enkelt elever og drøfte disse med andre, dette ble sett på som nyttig. Kollegialt samarbeid er nødvendig for at lærere skal kunne utvikle trygghet og sikkerhet i sin rolle som lærer (Overland 2007). Ved å utveksle erfaringer og meninger kan lærerne oppdage nye muligheter og metode å gjøre ting på. Overland (2007) hevder at det er viktig å være oppmerksom på skolens kultur, den kan være avgjørende for et slikt samarbeid. Hvis det er mangel på samarbeid kan det redusere skolens mulighet for å forebygge og redusere problematferd.

Når det gjelder samarbeid med andre instanser forteller en lærer:

”Det er vanskelig å få noe godt samarbeid med PPT og BUP, for det er så mye utskiftning av personalet og det gjør relasjonen vanskelig. Det er også vanskelig å få de som jobber i PPT ut av kontorene sine for å fortelle oss hva de gjør eller hva vi skal gjøre.” (Lærer i ungdomskole)

Ut i fra dette utsagnet virker det som om samarbeid med PPT og barne- og ungdomspsykiatrien (BUP) er litt halvveis og at lærerne ikke helt vet hva PPT holder på med. De etterspør et tettere samarbeid og informasjon om hva de gjør og hva de kan gjøre for elevene. Overland (2007) hevder at det ofte fra skolens side er lite informasjon å få fra barnverntjenesten i elevsaker der skolen gir opplysning til barneverntjenesten. Dette forholdet kan skyldes feilaktig forventinger om hvilke opplysninger barnevernstjenesten kan gi. Men i følge lærerne var det ikke nødvendig med taushetsbelagt informasjon, mer konkret hva som kan gjøres i skolen. Allikevel kan det være slik at taushetsbestemmelsene stenger for kommunikasjon og samarbeid, eller brukes som argument for ikke å gå inn i et samarbeid. Til tross for bestemmelsene ikke skal være et hinder for tverrfaglig samarbeid (Overland 2007).

5 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER

I dette siste kapittelet vil jeg oppsummere undersøkelsens funn og resultater i forhold til min problemstilling. Min problemstilling er følgende: *”Hvordan opplever lærere innadvendte elever og tiltakene for disse elevene i skolen?”*. For å svare på problemstillingen har jeg i denne oppgaven tatt utgangspunkt i lærers opplevelser og beskrivelser av innadvendt atferd i skolen, hvilke tiltak som gjøres i forhold til disse elevene og samarbeid innad i skolen med foreldre og andre instanser.

Mine informanter var stort sett enige i beskrivelsen av innadvendt atferd, lærerne opplevde elevene som stille, sosialt isolerte, utrygge og engstelige i sin måte å være på. Å ha innadvendte elever i klassen kan være både krevende og utfordrende. Lærerne så på kommunikasjon som det som er mest utfordrende i forhold til disse elevene, å få i gang en dialog. Det ble beskrevet som at noen elever virket som om de bare ville være i fred, de hadde en rekke strategier for å takle henvendelser fra andre og unngå ubehagelige situasjoner. Det å være oppmerksom på hva man skal gjøre og ikke gjøre overfor disse elevene blir nevnt som en utfordring i forhold til kommunikasjon og relasjon mellom lærer og elev. Flere av lærerne hadde brent seg på at de hadde oppnådd en viss kontakt, for så å komme for nærme eleven noe som gjorde at eleven ble fraværende og mer inntrukket igjen. Som jeg har nevnt før kan elever med innadvendt atferd lett mistolke andres signaler, og dette gjør at de blir ekstra sårbare i sosialt samspill. Videre har lav selvoppfatning og tidligere negative erfaringer med samspill en innvirkning på videre sosial samhandling og kan være grunnen til denne mistolkningen. Dette kan igjen føre til at elevene ikke klarer å oppfatte det egentlige budskapet fra læreren, fordi det ikke passer med deres eksisterende selvilde (Lund 2004a). Flere av lærerne påpeker her at det er viktig med et godt og trygt klassemiljø, som godtar og respekterer alle for den de er. Ved å vise at man er der som lærer og at man bryr seg, kan opprettholde tillit og føle trygghet i forhold til læreren. Dette vil igjen gi et grunnlag for en god relasjon mellom lærer og elev, og bidra til et bedre samarbeid. Når man jobber med elever som viser innadvendt atferd kan det kreve mye tid og støtte for å opprettholde relasjonen, de kan trenge oppfølging både faglig og sosialt. Å ha slike elever kan oppleves som utfordrende, og samtidig føre til usikkerhet ved ens egen rolle. De innadvendte elevenes atferd kan være vanskelig å oppdage og det kan føre til at de blir usynlige. Lund (2004a)

påpeker her at de trenger hjelp fra en voksen person for å løse problemene sine. Videre mener Lund (2004a) at det er usikkerheten i seg selv man må tåle å møte. Ved å møte motstand i relasjonene til innadvendte elever vil man også utvikle sin selvrefleksivitet. Hvis man klarer å reflektere over seg selv og sine tanker og sette seg inn i elevenes opplevelser, er man på god vei. Å lytte, forstå og bekrefte det elevene opplever vil bygge opp under en god relasjon, som er viktig for å kunne hjelpe. Ut i fra utsagnene til informantene mine virker det som de har reflektert en del rundt sin egen rolle som lærer, og hva som kan være til det beste for elever med innadvendt atferd.

En av de største utfordringene overfor elever med innadvendt atferd er i følge Lund (2004a) den vanskelig dialogen. I kommunikasjon og etablering av en god relasjon mellom lærer og elev nevner hun elevsamtaler, når det gjelder elever med innadvendt atferd. Samtalen kan være en måte å få fram hvilke behov og forutsetninger elevene har. Videre kan det bidra til økt trygghet, kontakt mellom lærer og elev og styrke klassemiljøet (Limstrand 2006). Dette var også viktig for mine informanter såfremt at man kom noen vei med samtalen. En av mine informanter trakk fram at for noen elever som er lite snakkesalige kan Facebook og MSN være et viktig hjelpemiddel. Disse samtalene hadde også hjulpet til å avdekke vansker hos en elev som ellers kunne tatt lang tid å få fatt i. Internett kan både være negativt og positivt i forhold til innadvendte elever. Det negative kan være at man ikke lærer og oppfatter de sosiale kodene. Mens det positive er at elever som er sjenerte og som kanskje sliter med sosial angst, opplever det som enklere å åpne seg gjennom denne måten å kommunisere.

Samarbeid med foreldre og andre instanser kan oppleves som vanskelig og utfordrende i følge mine informanter. Noen av foreldrene til de innadvendte elevene har selv problemer og de dukker ikke opp på møter. Noen foreldre er passive og vanskelig å kommunisere med, akkurat som elevene. Et godt samarbeid i forhold til foreldrene kan gi utslag ved at eleven trives bedre på skolen. I forhold til å samarbeid med andre instanser kan det virke som det var mangel på informasjon og konkrete råd. Selv om samarbeidet kan være vanskelig til tider er det veldig viktig for elevene at det opprettholdes. Oppsummert handler det om å lage en best mulig skole hverdag for elevene.

Som jeg har skrevet tidligere i oppgaven sliter innadvendte elever med den muntlige deltakelsen i praktiske og estetiske fag (Stangeland 2007). Her blir det tatt opp om elevene har behov for en annen type evaluering. Læreren skal tilpasse undervisningen til elevenes behov og forutsetninger og for å gjøre dette må hun kjenne eleven godt. Det avhenger av en god relasjonen mellom lærer og elev, og det vil også gi et godt grunnlag for et godt samarbeid. Alle informantene mine trakk fram at mestring er viktig for innadvendte elever, og at de prøver å tilpasse undervisningen slik at disse elevene opplever mestring. En lærer påpekte at det for mange elever har blitt annerledes å begynne på videregående skole, hvor man selv har valgt fag.

Et godt klassemiljø blir nevnt av flere av informantene mine og alle sier at de jobber for dette, da ikke spesielt i forhold til elever med innadvendt atferd. Det kunne vært interessant å undersøke videre om klassemiljøet kan gjøre innadvendte elever mer trygge på seg selv og andre.

Mitt mål ved å skrive denne oppgaven om innadvendte elever var også at jeg ville sette fokus på hvilke erfaringer lærere har med tiltak for disse elevene. Det som kom fram av mine intervjuer er at lærerne er oppmerksomme på elever som har en stille atferd og mye fravær og de er engasjerte i hva som kan gjøre for å bedre disse elevene sin hverdag. Å se elevene, å etablere en relasjon og dialog, og skape trygge rammer rundt elevene er viktig. Det gjøres mye bra overfor denne gruppen elever i skolen, men det er lite tiltak som gjøres spesielt for innadvendt atferd. Disse elevene har tross alt lett for å bli usynlig i klasserommet, derfor er det ekstra viktig at dette blir satt fokus på.

Jeg vil til slutt ta med et utsagn fra en lærer, som jeg føler peker på at vi kanskje må være litt i forkant. Prøve å finne noen forebyggende som kan hjelpe disse elevene. Hun sier:

”Disse elevene blir ikke sett før en skole er litt på plass. Hvis en skole har mye problematikk, vil ikke skolen velge å jobbe med de innadvendte elevene. Man må jobbe etter rutiner og systemer og ikke bare drive med brannsløkkning. Ha hodet over vannet.” (Lærer i ungdomskole)

6 LITTERATURLISTE

Aftenposten, morgen, 29.11.2005, s. 6: "De usynlige barna."

Alvesson, M & Sköldbberg, K 1994, *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. 1 utgave, Sverige, Studentlitteratur

Befring, E 2002, *Forskningsmetode, etikk og statistikk*, 1.utgave, Oslo, Det norske samlaget

Birnik, H 1998, *Lærare-elevrelationen. Ett relationitiskt perspektiv*, 1.utgave, Göteborg, Acta Universitatis Gothoburgensis

Collins, J 1996, *The quiet child*, 1.utgave, London, Cassell

Dale, EL, Wærness, JI, Lindvig, Y 2005, *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av Kunnskapsløftet*. Oslo: LÆRINGSlaben forskning og utvikling. (10,2005)

Dalen, M 2004, *intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. 1.utgave, Oslo, Universitetsforlaget

Damsgaard, HL 2003, *Med åpne øyne. Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*, 1 utgave, Oslo, Cappelen Akademiske Forlag

Duesund, L 2001, *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*, 1.utgave, Oslo, Gyødendal Akademiske

Fog, J 1994, *Med samtalen som udgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*, 1. utgave, Danmark, Akademiske Forlag A/S

Grønli, KS 2008, *Dårlig lærerkontakt gir nedtur*, Forskning.no, Lesedato 13.04.2010
<http://www.forskning.no/artikler/2008/april/180912>

Hafstad, R 1996, *Kommunikasjon med foreldre*, Helgeland, IM *Forebyggende arbeid i skolen – en pedagogisk utfordring*, Oslo, Kommuneforlaget

Hargreaves, A 1996, *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring I en postmoderne tid*, 1.utgave, Oslo, Ad Notam Gyldendal

Henricsson, L & Rydell, A-M 2004, Elementary School Children with Behavior Problems: Teacher-Child Relations and Self-Perception. A Prospective Study, *Merill-Palmer Quartely*, apr. 2004, vol.50, no.2, s.111, Eric

Hånes, H *Forebygging kan redusere sosial angst hos barn*. Lesedato 12.03.10

<http://psykiskhelseiskolen.no/visnyhet.asp?id=2348&menyid=1207>

Ingul, JM 2006 ”Skolevegning hos barn og ungdom.” I: *Se meg! Barn i Norge 2005. årsrapport om barn og unges psykiske helse*, s. 27-39

Iversen, LG, Lønberg, LM, Oskal, S 2006, De usynlige elevene – teori og bakgrunn, Østli, A (red.), *Spesialpedagogikk. Tema: sjenerte barn og unge*. Nr.8, s.22-30, Oslo, Utdanningsforbundet

Kristensen, H 2006 ”Taushet er også tale. Selektiv mutisme hos barn og unge. I: *Se meg! Barn i Norge 2005. årsrapport om barn og unges psykiske helse*. S. 17-25

Kvale, S 1997, *Det kvalitative forskningsintervju*, 1. utgave, Sverige, Studentlitteratur

Kunnskapsløftet 2006, Utdannings- og forskningsdepartementet

Limstrand, KM 2006, *Elevsamtalen. En kilde til danning og veks*, 1.utgave, Bergen, Fagbokforlaget

Lindahl, S 2007, *Miljøløftet i skolen. Strategi for bygning av gode klassemiljø*, 1.utgave, Oslo, Gyldendal Norsk Forlag AS

Lund, I 2004, *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge*, 1.utgave, Bergen, Fagbokforlage

Lund, I 2004b, Anerkjennelsens kunst, Østli, A (red.) *Spesialpedagogikk*, nr.4, s.31-35, Oslo, Utdanningsforbundet

Lundberg, L 2006, En sjanse for sjenerte, Østli, A (red.) *Spesialpedagogikk. Tema: sjenerte barn og unge*, Nr.6, s.65-67, Oslo, Utdanningsforbundet

Maxwell, JA 1992, Understanding and Validity in Qualitative Research, Harvard Education Reviewed, vol.622, no.3, s.279-300, *Blandingskompendium for SPED 4010 Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk*, Oslo, Unipub

MOT, *MOT hjelper lokalsamfunnene med å skape varmere og tryggere oppvekstvilkår*
Lesedato 09.04.10 <http://www.mot.no/>

NESH 2006, *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*, De nasjonale forskningsetiske komiteer.

Nordahl, T 2002, *Eleven som aktør. Fokus på elevenes læring og handlinger i skolen*, 1.utgave, Oslo, Universitetsforlaget

Ogden, T 2002, *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*, 1.utgave, Oslo, Gyldendal Akademiske

Omdal, H 2006 ”Fobi mot å opne munnen” Lesedato 12.03.10
http://www.uis.no/forskning/skole_og_laering/article10302-107.html

Oskal, S 2006, Tiltak for innagerende elever, Østli, A (red), *Spesialpedagogikk. Tema: sjenerte barn og unge*, nr.8, s.44-51, Oslo, Utdanningsforbundet

Overland, T 2007, Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd, 1. utgave, Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Pape, K 2001, *Læreren- pedagog eller omsorgsarbeider? Sosial kompetanse i skolen*, 1.utgave, Oslo, Kommuneforlaget AS

Poulou, M & Norwich, B 2000, Teachers’ perceptions of students with emotional and behavioural difficulties: severity and prevalence, *European Journal of Special Needs Education*, vol.15, no.2, s. 171-187, UBO Bibliotek for Humaniora og Samfunnsviten

Reynolds, WM 1992b, The study and Internalizing Disorder in Children and Adolescents. *Internalizing Disorder in Children and Adolescents*, 1.utgave, s. 1-18, Canada, University and British Columbia

Psykiskhelse, *Bedre liv for barn og unge* Lesedato: 09.04.10
<http://www.psykiskhelse.no/index.asp?id=29690>

Psykisk helse i skolen, *Grunnskole* Lesedato 09.04.10
<http://psykiskhelseiskolen.no/grunnskolen.asp?id=1061>

Schibbye, ALL 2002, *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*, 1. utgave, Oslo, Universitetsforlaget

- Skaalvik, EM & Skaalvik, S 1996, *Selvopppfatning, motivasjon og læringsmiljø*, 1.utgave. Otta, TANO AS
- Skaalvik, EM & Skaalvik, S 2006, *Skolen som læringsarena. Selvopppfatning, motivasjon og læring*. Oslo, Universitetsforlaget
- Standal, T.A. (1998) *Introvert problematikk i skolen. En intervjuundersøkelse med lærere og PP-rådgivere*. Hovedfagsoppgave, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo
- Stangeland, S 2007, *Stille elvar tapar i skulen*, Forskning.no, Lesedato 26.01.2010, <http://www.forskning.no/artikler/2007/oktober/1192022280.58>
- Stortingsmelding nr.30 (2003-2004) *Kultur for læring*
- Sørli, M-A & Nordahl, T 1998, *Problematferd i skolen, hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner. Hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"*, rapport 12a/98, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Sørli, M-A 1998, *Mestring og tilkortkomning i skolen. Fokus på elevers skolefaglige kompetanse, sosiale kompetanse og selvopppfatning, Delrapport 2 fra forskningsprosjektet "skole og samspillsvansker"*, rapport 12c/98, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA)
- Tesch, R 1990, *Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools*, 1.utgave, London, The Falmer Press
- Wormnæs, O 2007, Om forståelse, tolkning og hermenutikk, *Blandingskompendium for SPED 4010 Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk*, Oslo, Unipub
- Ystgaard, M, Reinholdt NP, Husby, J, Mehlum, L 2003 "Villet egenskade blant ungdom". I: *Tidsskrift for Den norske lægeforening* nr. 16/28 august 2003, s.2241-2245
- Østli, A 2006 "Selvskading øker". I: *Spesialpedagogikk*, 6/2006, s. 29-33

7 VEDLEGG

7.1 Intervjuguiden

Bakgrunnsinformasjon

Hvor lenge har du jobbet som lærer?

Utdanning ?

Erfaring?

Hvor mange elever?

Kjennetegn ved elevene

Hvordan vil du definere innadvendt atferd?

Antall?

Kjønnsfordeling?

Opplevelsen av kompetanse om elever med innadvendt atferd

Kompetanse?

Din opplevelse?

Relasjoner?

Tiltak

Hvilke?

Selvoppfatning?

Fungerer de?

Rutiner?

Samarbeid

Foresatte?

PPT?

Avslutning

Er det noe du vil tilføye?

7.2 Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i prosjektet vedrørende elever med innadvendt atferd

Kjære kontaktlærer

Jeg er student ved Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk som holder på med min mastergrad, linje for spesifikke lærevansker. Jeg ønsker derfor å intervjuere kontaktlærere på ungdomskoler i Oslo. Intervjuet handler om lærerens opplevelse av elever med innadvendt atferd i ungdomskolen og hvilke tiltak lærere setter inn for denne gruppen. Med innadvendt atferd menes de elever som er stille og passive i timene, føler seg ofte ensomme på skolen, kan være engstelige og usikre, være preget av dårlig selvtillit og tro på egne evner.

Siden du er kontaktlærer spør jeg deg om du kunne tenke deg å bli intervjuet av meg. Alle opplysninger blir behandlet strengt konfidensielt, og det er gitt tillatelse fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS. Intervjuet gjøres anonymt, og ingen opplysninger vil kunne knyttes direkte til deg og du kan trekke deg fra intervjuet når som helst. Jeg vil benytte båndopptaker og skrive notater underveis, lydopptakene slettes etter endt oppgave, seneste utgangen av 2010. Datamaterialet vil bli behandlet i overensstemmelse med etiske hensyn og fortelle krav.

Spørsmålene vil omhandle hvordan lærere opplever og arbeider med elever som er innadvendte, hvilke utfordringer det gir og hvilke tiltak som er virkningsfulle.

Jeg ønsker å gjennomføre intervjuene så snart som mulig, gjerne i løpet av februar og begynnelsen av mars. Jeg vil helst gjøre intervjuet på skolen der du jobber.

Ved å delta i dette intervjuet bidrar du til økt kunnskap om læreres opplevelser av elever med innadvendt atferd og tiltak, samtidig som du er med å gjøre mitt prosjekt så troverdig og gyldig som mulig. Masteroppgaven vil bli gjennomført under veiledning av stipendiat Liv Heidi Mjelve ved Universitetet i Oslo.

Hvis det er noen spørsmål kan du kontakte meg per e-post susankna@student.uv.uio.no eller på telefon 419 07 389.

Jeg tar kontakt for nærmere avtale i forhold til intervju.

Vennlig hilsen Susanne Knarbo

7.3 Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og lest informasjonsskrivet om studien som omhandler innadvendte atferd i skolen. Jeg ønsker å stille til samtale/intervju.

Navn:.....

Telefon:.....

Epost:.....

Dato:.....



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Heidi Mjelve
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 19.01.2010

Vår ref: 23348 / 2 / KH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 05.01.2010. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 08.01.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

23348	<i>Innadvendte barn i skolen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Heidi Mjelve</i>
Student	<i>Susanne Knarbo</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

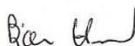
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 29.05.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henriksen


Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Susanne Knarbo, Skullerudskogen 9, 1188 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmsa@svt.uit.no